

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y  
PUBLICIDAD II**



**TESIS DOCTORAL**

**Enseñanza audiovisual y arte.  
Análisis y diseño de la apropiación como estrategia didáctica para  
estudiantes de la ESO.**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Sagrario Martín Rodríguez**

DIRECTOR

**Francisco García García**

**Madrid, 2016**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad II



TESIS DOCTORAL

**Enseñanza audiovisual y arte.  
Análisis y diseño de la apropiación como  
estrategia didáctica para estudiantes de la ESO.**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR  
Sagrario Martín Rodríguez

DIRECTOR  
Francisco García García

Madrid, 2015





**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad II



TESIS DOCTORAL

**Enseñanza audiovisual y arte.  
Análisis y diseño de la apropiación como  
estrategia didáctica para estudiantes de la ESO.**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR  
Sagrario Martín Rodríguez

DIRECTOR  
Francisco García García

Madrid, 2015







A todos los que se llevan la vida por delante...

Como todos los jóvenes, como Jaime Gil de  
Biedma,

yo vine a llevarme la vida por delante,

la vida por delante,

cuando nada hacía daño,

y todo era invitación y vuelo,

toda la vida por delante, por conquistar,

nada hecho y todo por hacer,

la vida entera para mí, inmaculada,

pura, sin rendijas,

la vida por delante,

la vida como horizonte próximo

al alcance, territorio sin fronteras,

la vida sin puertas, extensa, la vida

de verdad, una vida como promesa

certera, sin dudas, sin resabios,

un futuro probable y posible,

una vida ya hecha en la imaginación

pergeñada en los sueños juveniles,

una vida puntualmente programada.

Como todos los jóvenes,

yo vine a llevarme la vida por delante,

sin riesgo de que la vida me llevara por delante

a mí.

**Jose Aurelio Martín Rodríguez**



“Madre nuestra que estás en la Red  
sindicable sea tu web  
vengan a nosotros tus *posts*  
hágase tu voluntad compartible y remezclable  
danos hoy nuestros *feeds* de cada día  
y perdona si no publicamos  
como también nosotros perdonamos a quienes  
nunca comentan  
no nos dejes caer en la irreflexión  
y líbranos del *copyright*.”

**Zemos 98**



## Agradecimientos

Un profesor solía comentar que la creación cinematográfica se asemejaba a los talleres de artistas del Medioevo y del Renacimiento, en los que existía un espíritu de trabajo en equipo y las obras se producían colectivamente. En el caso que aquí nos ocupa, la realización de una tesis doctoral, también es una empresa que no se debiera realizar de forma aislada, sino en colaboración con numerosas personas.

La soledad ha bañado las interminables noches e interminables días en la realización de mi trabajo, sin embargo, hay una gran cantidad de personas que de distinta forma han contribuido a la gestación de este proyecto y a las que debo de conceder un lugar importante. Por mucho que agradezca su encomiable ayuda en estas líneas, no encontraré las palabras adecuadas para expresar mi admiración, afecto y gratitud.

En primer lugar, destaco la valiosa aportación de mi director el Dr. Francisco García García, quien es sin duda un ejemplo a nivel académico, por su trayectoria docente en todos los niveles educativos, rigurosidad y habilidades para encontrar el camino adecuado, sin perder de vista los intereses personales de cada uno de sus estudiantes; y también, un ejemplo a nivel personal, por su pasión, por abrirnos las puertas de su casa y por su cercanía y calidez en todo momento.

Ha sido una gran sorpresa la disponibilidad e interés que muchos profesionales, artistas, profesores y académicos han tenido en mi proyecto, y que no han dudado en ningún momento en prestarme documentación, su tiempo, su trabajo y esfuerzo para poder construir algo que desde el principio han considerado valioso. Por lo que se hace necesario

reconocer la labor que todos ellos han desempeñado: a Rubén Díaz colaborador de Zemos 98, y a Diego del colectivo “Todo por la praxis”, por sus explicaciones inestimables de sus proyectos artísticos; a Charo Mogo, mi compañera y amiga, por su ayuda y experiencia en el terreno de la investigación social; a Aitor Ibañez, por su paciencia y sus explicaciones de la ciencia estadística; a J. Martín Prada, por sus escritos sobre arte contemporáneo y sus ideas; a mi amiga Patricia Requena, por su colaboración desinteresada y por hacerme ver de un modo más intenso la belleza artística; a Edu Muñoz y Jorge Rodríguez, que a pesar de la distancia que nos separa, me han ayudado cuando les he pedido consejo; a Mónica Tovar, con la que espero haber iniciado una relación de amistad, por preocuparse de mi trabajo, compartir conmigo sus hallazgos y soluciones, y por sus conversaciones sobre cine; a mi compañera Lía García por ofrecerme apoyo para poder desarrollar mi trabajo; a Eli, Jose, Demian y Blanca, por ser los mejores, por su creatividad y por darme consejos inestimables sobre diseño; a mi hermano mayor Jose Aurelio por enseñarme a ver el poder y belleza de la palabra.

Por otra parte han sido muchos los que me han colaborado con sus trabajos para aportar rigurosidad a la investigación, y los que me han facilitado sus escritos y conocimientos para hacer crecer el interés del proyecto. Agradezco especialmente el gesto de muchos académicos de al otro lado del Atlántico por hacerme sus escritos, y que me han respondido con una amabilidad reseñable, como si fuera una de sus alumnas.

También doy las gracias a todo el personal de las bibliotecas de las Facultades de Ciencias de la Información, de Bellas Artes, de Filosofía y de

Geografía e Historia de la Universidad Computense de Madrid, por su amabilidad y sus consejos para el tratamiento de la información; al personal de la biblioteca del Centro de Arte Contemporáneo del Reina Sofía, por la gestión de sus maravillosos fondos documentales; al Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo de Artium; y a la biblioteca de la Filmoteca Española de Madrid.

Sin duda, también debo de agradecer con especial afecto a los profesores de los centros que han colaborado en la investigación y que no han dudado en abrirme las puertas de su clase y me han proporcionado la dedicación que de un compañero y amigo se espera, al mismo tiempo que han sabido hacer florecer en mí una pasión renovada por la docencia: Enrique Porta, Inma, Juan Mercado y Pilar Recuenco.

En último lugar, no quisiera dejar de reseñar el papel que mi familia, amigos y pareja han desempeñado en la realización de este trabajo.

A mis amigos por saber perdonar mis ausencias, y especialmente a Rubén, quien ha sido y es mi apoyo y mi alegría.

A mis padres a quien debo lo que soy y lo que quiero ser, a mis hermanos Jose, Juanma y Rocío por ser un espejo nítido y limpio en el que reflejarse.

A todos, gracias, muchísimas gracias.

0. ÍNDICES	22
0.1. Índice de figuras	22
0.2. Índice de cuadros	27
0.3. Índice de tablas	28
0.4. Índice de gráficos	31
RESUMEN	37
Palabras clave	40
ABSTRACT	41
Keywords	43
1. INTRODUCCIÓN	45
1.1. Presentación del objeto y su contexto	47
1.2. Objeto de la investigación	50
1.2.1. Delimitación.....	52
1.2.2. Finalidad.....	53
1.3. Justificación personal y pedagógica, y motivaciones artísticas	54
1.4. Oportunidad	59
1.5. Estructura y contenido	60
2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	62
<b>Bloque I. Delimitación conceptual. La enseñanza del arte.</b>	
<b>Importancia educativa de los Estudios Visuales y el valor de la creatividad</b>	
2.1. Aproximación a algunos conceptos clave. La enseñanza artística.	66
2.1.1. Delimitación conceptual.....	66
2.1.1.1. Arte y estética.....	66
2.1.1.2. Conceptualización de la Educación Artística y Estética.....	73
2.1.2. Repaso histórico de la educación artística y estética. Principales corrientes pedagógicas.....	77

2.1.2.1. Principales planteamientos pedagógicos hasta el S.XX.....	79
2.1.2.2. La Educación Artística en el S.XX. ....	84
2.1.2.3. Un giro a la imagen y a nuevos medios de expresión.....	93
2.1.3. Estudios Visuales y Cultura Visual: Definición de su objeto de es- tudios e implicaciones educativas.....	97
2.2. La creatividad en el contexto de la innovación educativa. Crea- tividad y TIC	104
2.2.1. Mitos sobre la creatividad. ....	105
2.2.2. Variables, conceptos e indicadores principales en el estudio de la creatividad. ....	110
2.2.2.1. Concepto y dimensiones de la creatividad. ....	110
2.2.2.2. Aspectos cognitivos y afectivos en el desarrollo creativo.....	121
2.2.3. Principales estrategias para el desarrollo de la creatividad. Ele- mentos para una propuesta metodológica para la creatividad artística.....	128
2.2.3.1. Propuesta para la formulación del desarrollo de la creatividad artística.....	136
2.2.4. Implicación de las TIC en el desarrollo de la creatividad.....	139
<b>BLOQUE II. Análisis de la apropiación en la creación artística y audiovisual contemporánea</b>	144
2.3. Aproximación teórica a la apropiación. Referentes y condicio- nantes en el discurso artístico contemporáneo	144
2.3.1. Concepto de apropiación en la creación artística.....	146
2.3.1.1. Vertientes y tendencias dentro de la práctica de la apropia- ción.....	147
2.3.1.2 Referentes teóricos de la práctica apropiacionista. ....	150
2.3.2. Análisis de fenómenos artísticos, estéticos y culturales relaciona- dos con la apropiación artística.....	155
2.3.2.1. Estetización.....	155
2.3.2.1.1. Nuevas sensibilidades de la hiperestimulación. ....	161
2.3.2.2. Poéticas de los nuevos espacios para el arte. Fricciones y	

posibilidades de la apropiación.....	167
2.3.2.2.1. El espacio para el arte dentro y fuera del museo. ....	167
2.3.2.2.2. Aplicación de la apropiación en la noción de lo público. ....	175
2.3.2.2.3. Espacios cambiantes y móviles para el arte. Apropiación del espacio.....	177
2.3.2.3. Procesos de producción artística. Apropiación y nuevas formas de autoría.....	185
2.3.2.3.1. Recepción y experiencia estética.....	187
2.3.2.3.2. Niveles de participación-colaboración en las obras.....	198
2.3.2.3.3. Apropiación y la “muerte del autor”.....	201
2.3.2.3.4. Apropiación y consumo.....	203
2.4. La apropiación en los distintos formatos audiovisuales	
2.4.1. La apropiación en las nuevas formas de comunicación, informa- ción y creación audiovisual.....	206
2.4.1.1. Términos relacionados con la apropiación audiovisual.....	208
2.4.2. La apropiación audiovisual en diferentes contextos y formatos. Comentario de ejemplos.....	220
2.4.2.1. Cine y Televisión.....	221
2.4.2.2. Prácticas artísticas en la Red.....	236
2.4.2.3. Video arte.....	252
2.5. Condicionantes y formas de control para la práctica de la apro- piación. El <i>copyright</i> y el <i>copyleft</i> .....	267
2.5.1. Infraestructuras <i>online</i> colaborativas y medidas de protección para la propiedad intelectual.....	269
2.5.1.1. El <i>copyright</i> : reproducción y apropiación.....	274
2.5.1.2. El <i>copyleft</i> : creación y apropiación.....	278
<b>BLOQUE III. Marco teórico contextual. Propuestas contempo- ráneas para nuevas formas de alfabetización en la enseñanza del audiovisual y de arte. Marco legislativo</b>	
2.6. Arte contemporáneo y competencia audiovisual.....	284
2.6.1. Fundamentos de la alfabetización audiovisual.....	286
2.6.1.1. Competencia en comunicación audiovisual. Aplicación desde la asignatura de EPV. ....	289

2.6.2. Propuestas educativas actuales para la enseñanza artística. Arte contemporáneo y nuevos lenguajes.....	292
2.6.2.1. Propuestas educativas contemporáneas para la educación artística.....	293
2.6.2.2. Arte contemporáneo y audiovisual para trabajar la competencia cultural y artística.....	296
2.6.3. Otros aspectos educativos.....	297
2.6.3.1. “Ecología audiovisual”. Necesidad educativa.....	297
2.6.3.2. Algunas consideraciones sobre el papel del docente.....	298
2.7. Arte y audiovisual en el marco educativo español. Enseñanza Secundaria.....	302
2.7.1. Características generales de la legislación educativa.....	302
2.7.2. Enseñanza artística en las etapas educativas obligatorias. Características del currículo.....	306
2.7.2.1. Denominaciones en el currículo.....	307
2.7.3. Atención a las competencias y metodología.....	310
<b>3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>315</b>
3.1. Objeto formal de la investigación.....	317
3.1.1. Características generales de la muestra. Población y centros educativos.....	318
3.1.1.1. Centros educativos de la muestra. Criterios de selección y características.....	318
3.1.1.2. El alumnado y docentes colaboradores.....	322
3.2. Problema principal y problemas secundarios de la investigación.....	323
3.3. Objetivos generales y específicos.....	325
3.4. Hipótesis de investigación.....	327
3.5. Metodología.....	328
3.5.1. Características de la investigación. Procedimiento metodológico, instrumentos, recursos y planificación.....	330
3.5.1.1. Procedimiento metodológico.....	330
3.5.1.2. Recursos.....	330
3.5.1.3. Elaboración del experimento. Instrumentos.....	332
Pretest.	
Posttest.	

Desarrollo del experimento. Guía y aplicación. Observación participante.	
Entrevistas a los profesores-colaboradores.	
3.5.1.4. Secuencia temporal.....	341

#### 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS 344

4.1. Procedimiento de análisis	344
4.2. Características concretas de la muestra. Edad y perfil.....	346
4.2.1. Alumnado.....	346
4.2.2. Docentes.....	350
4.3 Elementos y rasgos analizados	352
4.3.1. Condiciones de partida. Momento 1: Alumnado y docentes.....	353
4.3.1.1. Conocimientos. Ideas previas. Alumnado y docentes.....	353
Alumnado.	
Docentes.	
4.3.1.2. Uso y conocimientos de las TIC.....	374
Alumnado.	
Docentes.	
4.3.1.3. Valoración de actitudes iniciales.....	341
Alumnado.	
Docentes.	
4.3.2. Desarrollo. La observación participante.....	395
4.3.3. Resultados finales del experimento. Momento 2: Alumnado y docentes.....	432
4.3.3.1. Aplicación y valoración de los contenidos y conocimientos.....	432
Alumnado.	
Valoración de los docentes.	
4.3.3.2. TIC. Uso prospectivo y valoración de los recursos.....	461
Alumnado.	
Valoración y uso prospectivo de los docentes.	
4.3.3.3. Valoración de actitudes después de la experiencia.....	467
Alumnado.	
Docentes.	
4.4. Comparación entre fases de la investigación	485
4.4.1. Comparación de resultados 1: Conocimientos de partida y conocimientos aplicados.....	486

Alumnos.	
Docentes.	
4.4.2. Comparación de resultados 2: Uso y conocimientos TIC-actitud y uso prospectivo.....	495
Alumnos.	
Docente.	
4.4.3. Comparación de resultados 3: Actitudes de partida y actitudes de después del experimento. ....	500
Alumnos.	
Docentes.	
<b>5. CONCLUSIONES</b>	<b>509</b>
5.1. Conclusiones del marco conceptual y teórico	
5.2. Conclusiones sobre la investigación	508
5.2.1. Verificación de las hipótesis.....	508
5.3. Conclusiones generales de la investigación.	524
<b>6. DISCUSIÓN</b>	<b>527</b>
<b>7. APLICACIONES</b>	<b>535</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>539</b>
<b>9. APÉNDICE DOCUMENTAL</b>	<b>571</b>
9.1. Pretest y posttest	
9.2. Entrevistas a los docentes colaboradores	572
9.3. Secuencia didáctica del experimento	576
9.4. Material didáctico de apoyo	598
9.4.1. Relación de los ejemplos propuestos.....	606
9.4.2. Otro material didáctico. ....	608
9.5. Ejemplo de piezas audiovisuales realizados por los estudiantes.....	611



## 0. ÍNDICES

### 0.1. Índice de figuras (\*)

FIGURA 1. Foto de portada de la página de Facebook e “I like the city after Facebook”.....	65
FIGURA 2. “La fuente” (1917), Marcel Duchamp (R.Mutt). Fotografía de A. Stieglitz. ....	72
FIGURA 3. Relación de mitos sobre la creatividad y antinomias.....	106
FIGURA 4. Diferentes “yoes” del “yo creador”, según De Prado.....	113
FIGURA 5. Niveles de creatividad de Taylor.....	116
FIGURA 6. Relación entre factores de la creatividad y dimensiones, según De la Torre.....	125
FIGURA 7. Principios para el desarrollo de nuevas ideas creativas aplicándolas a las modificaciones de un cuadrado.....	134
FIGURA 8. Relación de las fases del proceso creativo y el proceso didáctico, según De la Torre.....	135
FIGURA 9. Imagen de paquete de Marlboro y fotografía de la serie “Untitled. Cowboys” de Richard Prince. ....	148
FIGURA 10. Comparación entre “Las Meninas”, Velázquez, Museo del Prado, Madrid, 1656, y “Las Meninas”(conjunto), Picasso, Museu Picasso, Barcelona, 1957. ....	149
FIGURA 11. Comparación entre Manet y Monimura. ....	150
FIGURA 12. Banksy en el Museo de Brooklyn.....	151
FIGURA 13. “Canal Street”,Meniel B., (2011). Louis K. Meisel Gallery.....	159
FIGURA 14. “Strand”, Louis K. Gniewek, R., (2012). Meisel Gallery. ....	159
FIGURA 15. “Caja Brillo”. Warhol, A. (1964). ....	161
FIGURA 16. “Mierda de Artista”. Manzoni, P. (1961).....	161

FIGURA 17. Light Wall IV. Carsten Höller.....	163
FIGURA 18. Aforismos de Kruger.....	164
FIGURA 19. “Man with a movie camera”.....	165
FIGURA 20. Fotografías de Cindy Sherman.....	167
FIGURA 21. “La Virgen de las Rocas”. Da Vinci, L.(1483- 1486). Museo de Louvre, París.....	168
FIGURA 22. Comparación de la obra de Da Vinci, L. (1503- 1505) Gioconda y Duchamp, M. (1919) LHOQQ.....	168
FIGURA 23. “Treinta son mejor que una”. Warhol, A.(1963). Col. Particular.....	169
FIGURA 24. Las diferentes Marylins.....	170
FIGURA 25. Untitled Free/Still. ....	171
FIGURA 26. Obras de Bansky en el muro de Gaza.....	172
FIGURA 27. “Pollock and Tureen, Arranged by Mr. and Mrs. Burton Tremaine “(1984) Connecticut, y “Living Room Corner Arranged by Mr. and Mrs. Burton Tremaine”, (1984) Philadelphia Museum of Art.....	174
FIGURA 28. Fotografía del proyecto “Escultura publica en la periferia urbana de Monterrey” (2006).....	176
FIGURA 29. Fotos de participantes del proyecto “The city after fcb”.....	179
FIGURA 30. Web Proyecto de Fixing Point. ....	181
FIGURA 31. Imágenes de <i>performances</i> de Surveillance Camera Players.....	182
FIGURA 32. “Cathexis”, Kosuth, J. (1981).....	190
FIGURA 33. Imágenes del <i>film</i> “The Host and the cloud”, P. Huyghe, 2010.....	191
FIGURA 34. Imágenes de performance en diferentes espacios expositivos“The Host and the cloud” (2010) Pierre Huyghe.....	191
FIGURA 35. “Telegarden” (1995-2004). Goldberg y Santarromana.....	194
FIGURA 36. Imágenes del proyecto “Gradas neumáticas” de Todo por la praxis.....	195
FIGURA 37. Imágenes del videojuego “Bordergames”, La Fiambrera.....	196

FIGURA 38. After Walker Evans , S. Levine (1981).....	199
FIGURA 39. <i>Frames</i> de la película “La caída del Imperio Romanov” (1927), Esfir Shub.....	211
FIGURA 40. <i>Frames</i> del PVR “Yes We Can” (2008), William.....	213
FIGURA 41. <i>Frames</i> del vídeo “Manifestoon” (1995), J. Drew.....	214
FIGURA 42. <i>Website</i> de Totalrecut.com. ....	216
FIGURA 43. “Hollywood Burn” (2011), Soda Jerk.....	223
FIGURA 44. <i>Frames</i> de los 12 min. de inicio de “Tribulation 99” (1991), C. Baldwin.....	224
FIGURA 45. Comparación entre “El Beso” de Hayez y “Senso” de Lucchino Visconti.....	227
FIGURA 46. Comparación entre la pintura “Libertad guiando al pueblo” de Delacroix y un <i>frame</i> de “El gatopardo” de Luchino Visconti.....	228
FIGURA 47. <i>Frames</i> de “El cliente muerto no paga” (1982), C. Reiner.....	229
FIGURA 48. Comparación de una secuencia de “La ventana indiscreta” (1954) A. Hitchcock y “Remake” (1995), de P. Huyghe.....	231
FIGURA 49. Imágenes de “Cross cultural television” (1987) A. Muntadas y H. Bullen.....	232
FIGURA 50. Imágenes de “Political Advertisement”, A. Muntadas y M. Reese. ....	233
FIGURA 51. Sección de APM de la web de la cadena de televisión TV3.....	235
FIGURA 52. Página principal de “Hybrids.” (1998), del colectivo 0100101110101101.org. ....	239
FIGURA 53. Imágenes de los montajes fotográficos y videográficos del proyecto “Oh my Gosh Zilla;” (2014).....	240
FIGURA 54. <i>Website</i> de “The global Remake” de P. Bard. Página principal y escenas.....	241
FIGURA 55. <i>Frames</i> del <i>remake</i> de junio, 2015 de “El hombre de la cámara “ de D. Vertov, en la web de P. Bard “The global remake”.....	242

FIGURA 56. Web de jacksonpollock.org de Milton Manetas.....	244
FIGURA 57. Comparación de la performance “Imponderabilia” (1970) y la versión de la <i>performance</i> online del grupo 0100101110101101.org.....	245
FIGURA 58. Captura de pantalla del proyecto online “One year performance video”. Colectivo MTTA.....	246
FIGURA 59. Bb2.0.....	248
FIGURA 60. Gif de Nyan Cat y Video de The game pro visualizando “Nyancat”yes I actually watched it for 10 hours”. .....	249
FIGURA 61. <i>Website</i> del proyecto “Youtag”. L. Bambozzi.....	251
FIGURA 62. Imágenes de 24 Hours “Psycho” (2008), Glasgow, Douglas Gordon. ....	254
FIGURA 63. Comparación de Pontormo y de Viola.....	255
FIGURA 64. Imágenes de la videoinstalación “Profanaciones” (2008), O. Sánchez.....	257
FIGURA 65. <i>Frames</i> del inicio de “Report”, B. Conner, 1967. ....	258
FIGURA 66. <i>Frames</i> de “Report” (1967), B. Conner.....	259
FIGURA 67. <i>Frames</i> de “Technology Transformation: Wonder Woman” (1978), D. Birnbaum. ....	260
FIGURA 68. Imágenes del vídeo “Telemística” de la video instalación de C. Jankowski para la Bienal de Venecia (1999).....	261
FIGURA 69. Videoinstalación de “Deja Vu” (2000), D. Gordon. ....	263
FIGURA 70. Inicio de la videoinstalación “Deja Vu” (2000), D. Gordon.....	264
FIGURA 71. “Rueda de color” (2009), E. Balcells.....	265
FIGURA 72. Detalle “Rueda de color” (2009), E. Balcells. ....	265
FIGURA 73. “Hello World” (2008), C. Baker.....	266
FIGURA 74. “String puppies” (1980/ 1998). Rogers vs Koons.....	277
FIGURA 75. Comparación de imágenes de la fotografía de la AP de M. García y el póster de S. Faurey “Hope”.....	278
FIGURA 76. Guía de Licencias de <i>Creative Commons</i> , sobre los derechos de las	

diferentes licencias.....	280
FIGURA 77. Semáforo de las licencias. Diagrama de símbolos y tipos de licencias sobre los derechos de autor.....	282
FIGURA 78. Versiones del personaje de Anime de P. Parreno y P. Huyghe, “No Ghost just a Shell” (2002-2003).....	283
FIGURA 79. Esquema de experimento controlado.....	329
FIGURA 80. Motivación-formación e implicación.....	351
FIGURA 81. “El Guernica”. Picasso, P. (1927). Museo Reina Sofia, Madrid.....	355
FIGURA 82. “La Mona Lisa”, Leonardo Da Vinci (1503-1506), Louvre, París. ....	357
FIGURA 83. “Los fusilamientos del tres de mayo”. F. Goya (1814) Museo del Prado, Madrid.....	358
FIGURA 84. Detalle de la escena Capítulo 148 del Libro de los Muertos en la tumba de Nefertari, Luxor.....	359
FIGURA 85. “Ver, Mirar y Percibir”, Antoni Muntadas, 2009.....	360
FIGURA 86. Puntos de vista de “La Clase” (2008).....	399
FIGURA 87. Planos medios y cortos. “La naranja mecánica”, S. Kubrick. 1978. ....	401
FIGURA 88. Planos medios y cortos. <i>Frames</i> de “Spettografia di una battaglia” de F. Schaccioli y V. Core. ....	402
FIGURA 89. Ángulaciones cámara. Escena de la biblioteca, “Ágora”, A. Amenabar (2009).....	404
FIGURA 90. Imágenes de “Cousins” (video musical), Empire Weekend. 2010.....	405
FIGURA 91. Imágenes de “Frozen” (video musical), Madonna, 1998.....	406
FIGURA 92. Momento <i>Leitmotiv</i> primero, “Kill Bill I”, Q. Tarantino, 2003.....	407
FIGURA 93. Momento <i>Leitmotiv</i> segundo, “Kill Bill I”, Q. Tarantino, 2003.....	408
FIGURA 94. Imágenes clave del fragmento “Fervor Excerpt”, G. Ebrahimian, 2013.....	409
FIGURA 95. Imágenes de “Silent Mountain”, B.Viola, 2001.....	410

FIGURA 96. “Un perro andaluz”, L. Buñuel, 1929.....	413
FIGURA 97 Y 98. “Essays on reality”, G. Barth, 2012.....	414
FIGURA 99. Escena “robo coche”, “Barrio”, F.L. De Aranoa, 1998.....	416
FIGURA 100. Imágenes de “French Roast”, F. Joubert. 2008.....	417
FIGURA 101. Escena de “Ciudad de Dios”, .F. Meirelles, 2002.....	418
FIGURA 102. Imágenes del vídeo de alumnas del grupo de control. “Cambio de personalidad”, del IES J. Villanueva.....	427
FIGURA 103, 104, 105. Imágenes de los trabajos de alumnos del grupo de control. “Nervios Pasojeros” , del IES La Almudena ; “La Walking dead de Madrid Sur” , del IES Madrid Sur: y “Airsoft vs Plátano” , del IES Ciudad de los Ángeles.....	428
FIGURA 106. <i>Frames</i> de “Composición 1”, I. Fiorito.....	433
FIGURA 107. <i>Frames</i> de “alt-J – Fitzpleasure” .....	434
FIGURA 108. <i>Frames</i> de “Tp Final Susana”. Enmanuel Fraguela.....	443
FIGURA 109. <i>Frames</i> de “Differents Trains” de Herman Kolgen.....	443
FIGURA 110. <i>Frames</i> de “Abstract Emotions” de Widenoize.....	444
FIGURA 111. Secuencia “captura asesino” de “El Silencio de los Corderos”, J. Demme, 1991.....	446

## 0.2. Índice de cuadros

CUADRO 1. Movimientos de la educación artística.....	92
CUADRO 2. Relación de las diferentes racionalidades y las corrientes pedagógicas comentadas.....	96
CUADRO 3. Relación entre factores cognitivos y condicionantes ambientales.....	114
CUADRO 4. Comparación entre montaje y conectividad de la imagen. ....	209
CUADRO 5. Elementos combinables de las licencias de <i>creative commons</i> .....	281

CUADRO 6. Relación entre objetivos principales de la LOMCE y principales críticas.....	306
CUADRO 7. Relación de competencias básicas y propuestas metodológicas.....	311
CUADRO 8. Relación entre el problema y objetivo principal de la investigación.....	325
CUADRO 9. Relación entre problemas secundarios y objetivos específicos. ....	326
CUADRO 10. Relación entre objetivos, problemas de la investigación e hipótesis.....	328
CUADRO 11. Relación entre rasgos, variables e indicadores.....	334
CUADRO 12. Relación entre variables. Opciones de valoración en el postest.....	335
CUADRO 13. Relación de los tipos de preguntas para los profesores-colaboradores, entrevista inicial.....	339
CUADRO 14. Relación de los tipos de preguntas para los profesores-colaboradores, entrevista inicial.....	340
CUADRO 15. Relación de elementos analizados. Alumnos.....	353
CUADRO 16. Diferencias metodológicas entre el grupo experimental y control.....	599

### 0.3. Índice de tablas

TABLA 1. Características de los centros colaboradores.....	320
TABLA 2. Recursos materiales de los centros colaboradores.....	321
TABLA 3. Relación de número de páginas empleadas por instrumentos de la investigación.....	331
TABLA 4. Relación de edades por grupos.....	334
TABLA 5. Relación de edades por centro y grupo de investigación.....	335
TABLA 6. Relación de actividades artísticas por grupos. ....	349
TABLA 7. Relación de actividades artísticas por tipos.....	349
TABLA 8. Relación de combinaciones, pregunta 2, pretest.....	355
TABLA 9. Otras combinaciones de respuesta minoritaria, pregunta 5 pretest.....	365
TABLA 10. Repetición de términos por grupos.....	366

TABLA 11. Relación de respuestas opción a, pregunta 7 del pretest.....	372
TABLA 12. Relación de respuestas opción b, pregunta 7 del pretest.....	373
TABLA 13. Frecuencias de uso de los medios digitales con fines educativos y comunicativos.....	375
TABLA 15. Resultados preguntas 16 y 17, postest.....	384
TABLA 16. Resultados pregunta 13. Valoración de recursos de la materia EPV.....	386
TABLA 17. Resultados pregunta 15, pretest.....	389
TABLA 18. Resultados pregunta 14, pretest.....	390
TABLA 19. Resultados preguntas 18 y 19, pretest.....	391
TABLA 20. Resultados pregunta 20, pretest.....	391
TABLA 21. Organización de los grupos de trabajo.....	421
TABLA 22. Términos relacionados con el sonido.....	447
TABLA 23. Términos relacionados con la imagen.....	448
TABLA 24. Términos relacionados con elementos representativos dentro de la narración.....	449
TABLA 25. Clasificación de respuestas. Funciones de la música.....	452
TABLA 26. Respuestas por tipo para el primer plano.....	457
TABLA 27. Resultados preguntas 7-9 del postest.....	461
TABLA 28. Resultados de la pregunta 8 del postest.....	463
TABLA 29. Medios de difusión específicos, pregunta 11 postest.....	464
TABLA 30. Resultados de la pregunta 8 del postest.....	465
TABLA 31. Resultados pregunta 15 y 16 del postest.....	467
TABLA 32. Resultados pregunta 12, postest.....	469



TABLA 33. Resultados de la pregunta 14 del posttest.....	471
TABLA 34. Medios y recursos específicos para la búsqueda de información, pregunta 14.....	373
TABLA 35. Medios y recursos no específicos para la búsqueda de información, pregunta 14.....	474
TABLA 36. Resultados pregunta 13, posttest. ....	475
TABLA 37. Valoración de la importancia de la EPV.....	477
TABLA 38. Participación e interés sobre el trabajo en clase.....	478
Tabla 39. Participación y comentarios con compañeros, profesores y otros, pregunta 19.....	479
TABLA 40. Contraste de hipótesis. ....	514

### 0.3. Índice de gráficos

GRÁFICO 1. Porcentaje de respuestas positivas y negativas. Realización actividad artística.....	348
GRÁFICO 2. Respuestas correctas e incorrectas, pregunta 2, pretest.....	353
GRÁFICO 3. Porcentajes: correcto e incorrecto, pregunta 2.....	353
GRÁFICO 4. Combinaciones mayoritarias de estudiantes en relación a la pregunta 2.....	354
GRÁFICO 5. Porcentajes obra A.....	356
GRÁFICO 6. Porcentajes obra B.....	357
GRÁFICO 7. Porcentajes obra D.....	358
GRÁFICO 8. Porcentajes obra/ Imagen E.....	359
GRÁFICO 9. Resultados pregunta 4, pretest.....	363
GRÁFICO 10. Respuestas semicorrectas pregunta 4, pretest.....	363
GRÁFICO 11. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas de la pregunta 5, pretest. ....	364
GRÁFICO 12. Frecuencias de respuestas incorrectas pregunta 5, pretest.....	365
GRÁFICO 13. Porcentajes de respuesta en la pregunta 6 por grupos.....	367
GRÁFICO 14. Porcentajes del número de elementos por grupos contestados en la pregunta 6.....	367
GRÁFICO 15. Frecuencias de palabras empleadas para definir los elementos de sonido en la pregunta 6, pretest.....	368
GRÁFICO 16. Porcentajes de respuesta pregunta 6, pretest.....	370
GRÁFICO 17. Porcentaje de opciones pregunta 6 pretest elegidas por grupos.....	371
GRÁFICO 18. Respuesta por grupos y opciones pregunta 7, pretest.....	371
GRÁFICO 19. Número de repeticiones por tipos de respuesta y grupos opción A.....	372

GRÁFICO 20. Respuestas afirmativas y negativas pregunta 11, pretest.....	377
GRAFICO 21. Porcentajes de número de ítems pregunta 11, pretest.....	377
GRÁFICO 22. Programas de edición de fotografía empleados por los alumnos.....	367
GRÁFICO 23. Programas de edición de vídeo empleados por los alumnos.....	378
GRÁFICO 24. Porcentajes de resultados pregunta 12 pretest: con respuesta y sin respuesta.....	379
GRÁFICO 25. Porcentajes de número de ítems pregunta 12, pretest.....	380
GRÁFICO 26. Programas descarga específica vídeos, música e imagen. ....	381
GRÁFICO 27. Herramientas forma de descarga poco específica vídeos, música e imagen.....	382
GRÁFICO 28. Valores promedio por grupos preguntas 16-17, pretest.....	385
GRÁFICO 29. Nº de respuestas sin contestar por recurso pregunta 13, pretest.....	387
GRÁFICO 30. Promedio valoración recursos por grupos, pregunta 13, pretest.....	387
GRÁFICO 31. Comparación del valor promedio recursos TIC pregunta 13 y pregunta 16, pretest.....	388
GRÁFICO 32. Valor promedio por grupos actitud, pregunta 18 y 19 del pretest.....	391
GRÁFICO 33. Valor promedio por grupos y elementos respuesta 20, posttest.....	391
GRÁFICO 34. Frecuencia de respuesta pregunta 1, Video 1.....	433
GRÁFICO 35. Frecuencias de opciones elegidas por grupos pregunta 1 posttest Video 1.....	434
GRAFICO 36. Frecuencia de respuesta pregunta 1, Video 2.....	435
GRÁFICO 37. Frecuencias de opciones elegidas por grupos pregunta 1 posttest Video 2.....	435
GRÁFICO 38. Frecuencias de respuesta pregunta 2, posttest.....	436
GRÁFICO 39. Frecuencias de opciones elegidas por grupos pregunta 2, posttest.....	437

GRÁFICO 40. Frecuencias de respuesta por grupos de la pregunta 3, posttest.....	440
GRÁFICO 41. Porcentajes de nivel del corrección pregunta 3, posttest.....	441
GRÁFICO 42. Valores elegidos por grupos, vídeo 1, pregunta 3, posttest.....	441
GRÁFICO 43. Valores elegidos por grupos, vídeo 2, pregunta 3, posttest.....	442
GRÁFICO 44. Valores elegidos por grupos, vídeo 3, pregunta 3, posttest.....	443
GRÁFICO 45. Valores elegidos por grupos, vídeo 4, pregunta 3, posttest.....	444
GRÁFICO 46. Valores elegidos por grupos, vídeo 5, pregunta 3, posttest.....	445
GRÁFICO 47. Porcentajes de respuesta pregunta 4, posttest.....	446
GRÁFICO 48. Número de ítems pregunta 4, posttest.....	447
GRÁFICO 49. Frecuencias de respuesta pregunta 5, posttest.....	450
GRÁFICO 50. Número de ítems pregunta 4, posttest.....	451
GRÁFICO 51. Porcentaje de opciones elegidas por grupos pregunta 6, posttest.....	454
GRÁFICO 52. Respuestas por opciones y grupos pregunta 6 posttest.....	455
GRÁFICO 53. Número de repeticiones por tipos de respuesta y grupos.pción pri- mer plano.....	456
GRÁFICO 54. Respuesta muy completa, completa e incompleta de la pregunta 6, posttest.....	459
GRÁFICO 55. Porcentaje de respuesta pregunta 11 posttest.....	464
GRÁFICO 56. Número de ítems por grupos, pregunta 11 del posttest.....	464
GRÁFICO 57. Promedio de valoración recursos, pregunta 12 posttest.....	470
GRÁFICO 58. Valores de desviación estándar pregunta 12, posttest.....	471
GRÁFICO 59. Porcentajes de respuesta pregunta 14, posttest.....	472

GRÁFICO 60. Número de ítems indicados por alumno y grupo, pregunta 14, postest.....	473
GRÁFICO 61. Valores promedios de la preguntas 15 y 18, postest.....	479
GRÁFICO 62. Respuesta por grupos pregunta 20 del postest.....	482
GRÁFICO 63. Comparación de porcentajes de respuesta GC por imágenes, pregunta 2, pretest.....	487
GRÁFICO 64. Comparación de porcentajes de respuesta GC por imágenes, pregunta 2, pretest.....	487
GRÁFICO 65. Porcentajes de respuesta correcta y semicorrecta de la pregunta 4 del pretest. ....	488
GRÁFICO 66. Comparación por grupos, pregunta 1 del postest, vídeo 2.....	489
GRÁFICO 67. Comparación de respuesta válida por grupos, pregunta 2, postest .....	490
GRÁFICO 68. Comparativa de respuestas correctas entre grupos de la pregunta 3, postest.....	491
GRÁFICO 69. Porcentajes sobre el total y sobre el número de participantes de cada grupo, preguntas 4-5, postest.....	492
GRÁFICO 70. Respuestas correctas y respuestas completas de la pregunta control 1.....	492
GRÁFICO 71. Valores promedios por grupos preguntas 8-10, pretest y 7-9 postest.....	495
GRÁFICO 72. Comparación de número de ítems por grupo, pregunta 11 del pretest.....	497
GRÁFICO 73. Comparación de número de ítems por grupo, pregunta 12 del pretest.....	498
GRÁFICO 74. Comparación de medias de las preguntas 16-17 pretest y 15 del postest.....	500
GRÁFICO 75. Comparación de resultados de actitud hacia los recursos en EPV entre pretest y postest, GC.....	502

GRÁFICO 76. Comparación de resultados de actitud hacia los recursos en EPV entre pretest y posttest, GE. ....	502
GRÁFICO 77. Comparación entre valores promedios de las preguntas 15 y 14 pre-test y posttest. ....	503
GRÁFICO 78. Comparación entre valores promedios entre las preguntas sobre la valoración docente. ....	504
GRÁFICO 79. Comparación entre preguntas sobre EPV y participación en clase, pretest y posttest.....	505
GRÁFICO 80. Pregunta de control 3. Comparación de la pregunta 20 del pretest y 19 del posttest.....	506

(\*) La procedencia de todas las imágenes sacadas de Internet ha sido revisada el 10 de agosto, 2015.



## Resumen

Estamos inmersos en una época de cambio constante. Cada vez con más frecuencia nos encontramos ante situaciones caleidoscópicas. Muchos aspectos sociales y culturales del momento se caracterizan por no tener una correspondencia análoga con otros momentos históricos previos, aspectos que están caracterizados por la reconfiguración constante de lo preestablecido, y la generación y reproducción de conocimiento y contenidos trasciende los límites tradicionales de las instituciones educativas. Los valores inexpugnables e inquestionables que antes regían la vida cultural y social se debilitan cada vez más.

Por ello, el relativismo, el reciclaje, la mezcla o el pastiche se convierten en principios de producción cultural de primer orden.

En el mundo contemporáneo se observa una disolución de las fronteras entre Ciencia, Arte y Tecnología, así como entre los varios campos del conocimiento y entre los diferentes lenguajes artísticos y las producciones de distintos grupos culturales: arte institucional, artes tradicionales, artes de los media. Además, existe un continuo replanteamiento de los imaginarios, que cada vez están más contruidos por la imagen mediada de las grandes hegemonías visuales y estéticas en la actualidad: cine, televisión o internet. La educación artística tradicional no tiene en cuenta esta nueva configuración y, se siguen teniendo como referente las grandes obras de siglos atrás, cuyos planteamientos estéticos no se corresponden con los actuales. En consecuencia, no se responde adecuadamente a las necesidades del mundo contemporáneo.

La dominancia del audiovisual en la vida cotidiana no tiene su correlato en el ámbito educativo, que

se sigue apoyando de forma casi exclusiva en el texto escrito, a pesar de que, por ejemplo, la invención del cine data de principios del S.XX. Por eso desde hace décadas se está asumiendo una reestructuración de la enseñanza a nivel pedagógico, didáctico y metodológico, pero que todavía no ha tenido un calado perceptible ni en los currículos escolares, ni en unos alumnos cada vez más desconectados y desmotivados de la vida en los centros escolares.

De esta manera, uno de los desafíos desde este área de conocimiento es plantear un proyecto en el que converjan los actuales imaginarios y promover la interdisciplinariedad entre los distintos lenguajes artísticos y las nuevas tecnologías. Este planteamiento hace avivar la cuestión de si las TIC irán sustituyendo a los medios tradicionales hasta ahora usados en la educación artística. Tanto unos como otros pueden funcionar como medios de creación artística, pero en el ámbito académico y educativo se debe atender a los valores estéticos que resulten en el proceso de creación, y que tengan una correspondencia significativa con los imaginarios de los estudiantes, y por lo tanto con sus intereses.

Al mismo tiempo este área debe aspirar a convertir las artes en una oportunidad para la construcción de nuevos conocimientos. Su labor mediadora sólo puede tener sentido en cuanto que acoja los desafíos que la sociedad lanza. Se hace necesario que conozcan el arte de la época en que viven para que aprendan a ver en el mismo, no sólo una manifestación anecdótica surgida del artista, sino la posibilidad de entender el arte como un saber que se gesta colectivamente, al ser la suma de varias individualidades movidas por la necesidad de la acción colectiva, y por lo tanto, que aborde cuestiones de interés compartido.



Es apremiante de igual modo la tarea de imaginar una educación para lo poco común, lo anecdótico, no lo canónico y habitual; un planteamiento educativo para abordar prácticas en las que se den cita diferentes problemáticas de la producción cultural actual en la creación de imágenes: el hiperdesarrollo o la hiperestetización, que entre otras cosas, provoca que no se pueda discernir la procedencia, la intención comunicativa o expresiva y el contexto de producción; la apertura para la creación y difusión de las mismas, que ya no queda en manos de unos pocos “socialmente autorizados”; el desplazamiento y revisión en la evaluación de la creatividad y la originalidad como valores inherentes a toda obra artística.

En este contexto la apropiación audiovisual como práctica y como proceso de creación se erige como una alternativa muy relevante para abordar estas cuestiones apremiantes. No ya dentro exclusivamente de la producción artística contemporánea ligada al apropiacionismo iniciado en los años 70 del pasado siglo, en la que se cuestionaba el entramado de la institución artística y desposeía el aura en las obras de arte. La apropiación en este caso, se considera más bien, una postura creativa activa y activadora, una táctica, al decir de Certeau, practicable por cualquiera.

Si la definición más básica de este proceso es la utilización, o mejor dicho, la reutilización de imágenes construidas por otros para darles una nueva visión y significado en un nuevo contexto, será posible en un primer momento realizar un ejercicio de reflexión sobre las imágenes de procedencia. En primer lugar en relación al significado original y cómo éste llega a producirse, al mismo tiempo que será posible indagar sobre la adecuación de estos

mecanismos a la idea que se quiera expresar o comunicar, desechando unos y recogiendo otros. En un segundo momento o nivel será posible ejecutar una versión propia, para que nuevamente sea susceptible de ser versionada, deconstruida y modificada por otros.

De esta forma, se podrá participar en este escenario cultural de forma activa en el que se replanteen constantemente aquellas imágenes que son proporcionadas por una élite, en muchos casos ajena a las circunstancias sociales o culturales de aquellos que las consumen.

Consumir y producir dejan de ser dos procesos diferentes y tienden a fundirse en la práctica de la apropiación.

Otras circunstancias a tener en cuenta dentro de esta práctica audiovisual es que, en primer lugar, surge con anterioridad a los planteamientos apropiacionistas de la década de los 60 y 70. En un principio la misma se usaba en el cine y se conoce como *found footage* o metraje encontrado. En las décadas sucesivas, no sólo es el material cinematográfico el que sirve como materia prima para realizar estas apropiaciones, sino que se emplean materiales televisivos de todo tipo o provenientes del registro *amateur*, que sirven para tratar temas como la concepción de la realidad a través de la imagen audiovisual, o la influencia de los medios en nuestros comportamientos interpersonales y sociales, puesto que éstos se presuponen sustitutos de la experiencia directa.

En segundo lugar, la aparición de Internet resulta clave para que la apropiación audiovisual cobre un rumbo diferente en muchos aspectos: la fluidez de información audiovisual y la posibilidad de acceder a ellos es mayor que en otros sistemas, aunque las

medidas de protección de los derechos de autor son cada vez más restrictivas, por lo que provoca una mayor inventiva para sortearlas de forma aiosa; la facilidad cada vez mayor para el manejo de las herramientas y dispositivos para la recopilación del material y para realizar el montaje de los distintos fragmentos; y por último, no es necesario un contexto de exhibición tan determinado y definido como sucedía antaño, puesto que la Red es a priori accesible a cualquiera y no se necesita de una estructura industrial y económica para compartir y que otros vean las piezas audiovisuales resultantes.

Por lo que la producción y exhibición se hace accesible a cualquier persona, también a los jóvenes, que están habituados a crear contenidos y a manejar estas herramientas.

Por ello un reto para la enseñanza será también que el docente tiene que conocer o mejor dicho, dominar las posibles aportaciones pedagógicas que derivan de los distintos formatos audiovisuales y a qué fines puede servir su uso. De esta manera el manejo de distintos medios de expresión sirve para que tanto alumno como docente puedan comprobar con su propia experiencia cuál es la forma más idónea de usar un medio, en este caso, el audiovisual, dependiendo del objetivo artístico que se persiga, de las propias características de los recursos que se tengan, y del contexto. De la misma manera es necesario comprobar qué herramientas TIC son necesarias en cada momento, comprobando cuáles son sus prestaciones y posibilidades.

Para ello, debemos desterrar de nuestro imaginario la idea de que el hecho educativo es una especie de triada inamovible: docente-conocimientos-discentes.

La investigación llevada a cabo tiene como base estas cuestiones, con el objetivo principal de comprobar la eficacia de una estrategia didáctica que tenga como base la apropiación audiovisual para proporcionar un método coherente con la materia que dentro del sistema educativo español tiene como núcleo de conocimiento el lenguaje visual: la Educación Plástica y Visual en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Con ello se puede valorar si la propuesta es válida para la adquisición de determinados contenidos dentro del lenguaje audiovisual, y comprobar al mismo tiempo si la misma sirve para acercar a los estudiantes a las prácticas artísticas contemporáneas que emplean el audiovisual como medio de expresión principal.

De esta manera, el fin último de la investigación es por un lado proponer desde este área de conocimiento una estrategia favorable para la alfabetización audiovisual, que fomente el análisis de los diferentes recursos tanto narrativos como expresivos en los diferentes formatos. Ya que se considera que debido a la variedad de formatos en los que se manifiesta el audiovisual y en la hibridación de fórmulas de distinta procedencia, es interesante que los estudiantes comprueben en qué consisten tales diferencias y para qué fines.

Para ello la investigación se va a llevar a cabo en diferentes centros educativos de Enseñanza Secundaria dentro de la ciudad de Madrid, y puesto que se va a emplear el método de investigación de experimento controlado, en el que una parte de la muestra seleccionada se somete al estímulo o experimento en el que se basa la investigación, y a la otra parte se le aplica un procedimiento más “tradicional” para abordar estos contenidos.

En ambos casos se ha diseñado una secuencia

didáctica que se titula “El vídeo menos visto”.

Y aunque muy similares en cuanto a la temporalización, los contenidos, objetivos didácticos, recursos empleados, tanto TIC como tradicionales, y criterios de evaluación, hay diferencias en cuanto a la metodología de análisis de los ejemplos y la metodología de trabajo con los estudiantes, ya que éstos, en el grupo que se somete al experimento, cobran mayor protagonismo. Mientras que con un grupo se trabaja la intuición, la comparación y un método de trabajo que considere la iniciativa y la exploración para la realización de una versión propia a través de fragmentos visuales y sonoros de otros (apropiación), el otro grupo, se emplea otra metodología basada en la transmisión de los conceptos de forma unilateral del docente al discente, y se proponen actividades para que pongan en práctica los contenidos trabajados.

La guía didáctica tiene como referente las predisposiciones y normativas vigentes del sistema educativo español en el momento de realización de la parte experimental de la investigación, para el tercer y cuarto curso de la ESO, ya que son los grupos que se han seleccionado para llevar a cabo la misma.

Esta característica de la investigación tiene sentido si se tiene en cuenta que la finalidad que se

persigue es que pueda ser aplicada como estrategia didáctica para acercar a los estudiantes de la ESO al lenguaje audiovisual y hacia la producción artística contemporánea, y que no simplemente sea una actividad puntual dentro de las programaciones didácticas.

Para probar las hipótesis planteadas se ha empleado métodos de investigación cualitativos y cuantitativos. Se han diseñado varios instrumentos a tal efecto. Por un lado a los estudiantes se les ha facilitado el pretest y posttest al inicio y al término de la experiencia, y a los docentes una entrevista semiestructurada, también en ambos momentos de la investigación.

Como método cualitativo para recabar los datos necesarios se emplea la observación participante, en el que la investigadora practica una inmersión y adopta el papel del docente durante la experiencia. En este caso, se ha pedido a los docentes colaboradores que estén presentes y que intervengan o participen.

Tras el examen de los datos obtenidos, así como de los fundamentos teórico-prácticos, se exponen las conclusiones para que se puedan establecer futuras líneas de investigación, de acuerdo a los aciertos y problemas derivados de la investigación.

### Palabras clave

Apropiación, Educación Artística, Arte Contemporáneo, Alfabetización Audiovisual, Educación Secundaria

## Abstract

We are immersed in an era of constant changes, frequently facing kaleidoscopic situations. Nowadays, many social and cultural aspects are characterized by lacking any analog correspondence with previous historical moments; the pre-installed is in perpetual reconfiguration, creation and reproduction of knowledge and contents go beyond the educational institutions' traditional limits. The impregnable and unquestionable values which rule our cultural and social life are weakened more and to a greater extent.

That is the reason why relativism, recycling, mixture or pastiche, become prominent cultural productive principles.

In our present-day world, we observe a clear dissolution of the borders between science, art and technology, as well as, in other fields of knowledge, between artistic languages or in the production of different cultural groups: institutional art, traditional art or media art. Moreover, we notice the continued rephrasing of the imagery which is built according to the image of the greatest hegemony of cinema, television or internet. The traditional artistic education ignores this new scene and holds on, as only reference, the masterpieces of the past, whose aesthetic approaches don't match the current ones. Consequently, it doesn't properly respond to the contemporary needs.

The audiovisual supremacy in our daily life doesn't correlate to the educational area, which keeps supporting almost in exclusivity the written text, even if the cinema was born in the early twentieth century. That's why decades ago, a pedagogic, didactic and methodological reorganization in the

field of education has been engaged, unfortunately it hasn't shown off in the scholar programs nor in the students, increasingly unmotivated and disconnected from school's life.

One of the challenges of this field of knowledge is to establish a project in which converge the current imagery and to promote interdisciplinarity between different artistic languages and new technologies. This approach makes us wonder if the TIC will replace the traditional means, until now used in the artistic education. Both can work as means of artistic creation, but in the academic and educational fields we must stick to aesthetic values, outcome of the creation process and correlate to the students imagery and therefore with their interests. At the same time this area has to aspire to transform the Arts in an opportunity to build new knowledge. Its mediation only makes sense if it faces challenges of society. It is necessary they know the art of their century in order to learn from it. This kind of art it is not an anecdotal creation of the artist but the possibility of understanding Art as a common knowledge, jointly gestated, being the sum of several individuals driven by the need of a common action and therefore approaching shared needs.

It is urgent imagining an education for the unusual, the anecdotal, not canonical; an educational approach to meet different issues according to the current image creation process, such as: overdevelopment or overaesthetic which causes uncertainty about the origin, the communicative intention and the production context; the opening for creation and free distribution of those images is no longer in the power of some "socially authorized"; the displacement and revision of the assessment of creativity and originality as values to any artistic piece.

In this context, the audiovisual appropriation as a practice and as a creation process it becomes a relevant alternative to approach this pressing issues.

In this context, we don't merely see the appropriationism as an artistic production of the 70's that questioned the artistic institution and the aura of the artworks but as a creative and active posture, a tactic, in the words of Certeau, practicable by anyone. If the basic definition of this process is the use, or better yet, the repurpose of images, built by others to give them another meaning in a new context, it is imperative to think about the original images.

First, it will be necessary to analyze the original meaning and how it occurs, and at the same time, inquire after the adequacy of those mechanisms to the idea to be expressed, discarding some and collecting others. In a second stage or level, it would be possible to perform our own version, which could be modified, versioned or deconstructed again by others. This is how you can actively participate in this cultural scenario actively, where images provided by an oblivious elite regarding social and cultural circumstances are being continually rethought.

Consuming and producing are no longer separated because they have merged in the appropriation practice. Other circumstance to bear in mind with this audiovisual practice are that it emerges before the appropriationist approach of the 60's and 70's, specifically in film making and commonly known as found footage. In successive decades, not only the film material is used to create those appropriations but also all kinds of TV or amateur materials, which serve to address issues such as the concept of reality through the visual image or the influence of the media in our interpersonal and social behavior,

as those are presupposed substitutes of direct experience.

Secondly, internet has become the key to create new paths for audiovisual appropriation: the constant flow of audiovisual information and the possibility to access it, being easier than in other medias, even if the copyright protection is more and more restrictive, which provokes more incentive to overcome it; the increasing ease for handling compilation tools and devices and to assemble fragments; and finally, it is not necessary a determined context, as happened before, as the Net is accessible to anyone and doesn't need an industrial nor economical structure to share and see the resulting images.

As we know, production and exhibition are available to anyone, especially young people accustomed to create contents with those tools.

These circumstances constitute a real challenge for the teacher who has to manage all the possible pedagogical inputs derived from different media formats and their purposes.

Handling different ways of expression serve both, teacher and student, so they can discover through their own experience which is the best way to use the media, depending on the artistic objective, on the resources and context. We need to understand which TIC is necessary in each moment, accordingly to the possibilities and the performances. With this purpose in mind, we have to eradicate the immovable triad: teacher-knowledge learners.

These issues are the grounds of this research, whose main purpose is to check out the effectiveness of a didactic strategy with audiovisual appropriation as its base, in order to provide a consistent method, coherent with the subject which has the knowledge of visual language within the Spanish

Education System: Plastic and visual education in Secondary. This will evaluate if the proposal is valid: to acquire audiovisual contents and at the same time, prove if it is useful to bring contemporary audiovisual art closer to students.

The ultimate goal of the research is to propose a favorable strategy for audiovisual literacy which promotes the analysis of narrative and expressive resources in different displays. This diversity and some hybrid formulas would be an interesting field of studies for the students.

The research will be carried out in several Secondary Schools Institution in Madrid, using the controlled experiment as method of research. A portion of the sample was subjected to the stimulus in which the research is based and to the other half a "traditional" procedure was applied.

In both scenarios a didactic sequence had been designed "the least seen video" with similar temporality, contents, objectives, resources both ICT and traditional and grading criteria, the difference lies in the methodology of analysis and the work with the students, who depending on the group assume greater prominence. While with one group intuition, comparison, initiative and practical appropriation were displayed, with the other a methodology based in the unilateral transmission teacher-student was used

and exercises were propose to practice the contents.

The reference of the didactic guide are the regulations of the Spanish Education System valid in the moment of the research and regarding the third and fourth Course of secondary, which are the levels selected for the analysis.

This study only makes sense if it's consider as a didactical strategy whose aim is to bring the Secondary students closer to audiovisual language and artistic contemporary production, and not as an isolated activity within the didactical curricula.

To prove these hypotheses, qualitative and quantitative methods had been used and some tools had been design for this purpose. A pretest and a posttest had been provided to the students at the beginning and end of the experience, as well as, a semi-structured interview with the teachers had been carry out, also, in both moments of the research.

As a qualitative method participant observation was used, the researcher adopts the teacher's role during the experience, in this case we asked the teachers to assist and participate.

After processing the data, as well as the theoretic and practical foundations, the findings are presented so that new researches can be undertaken, according to hits and problems from the investigation.

## Keywords

Appropriation, Artistic Education, Contemporary art, Audiovisual Literacy, Secondary Education



A large, stylized number '1' is centered within a white circle. The circle is bisected by a horizontal yellow line. The bottom half of the circle is filled with a light gray color. The number '1' is dark gray and spans across the yellow line.

1

# Introducción





# 1. Introducción

## 1.1. Presentación del objeto y su contexto

La dinámica de cambio constante en la Sociedad de la Información es el marco en el que los procesos educativos y la propia concepción de la educación se sitúan, o al menos debieran de situarse. El adaptarse a las exigencias de la sociedad en la que vivimos implica, en el campo educativo, una flexibilización en la incorporación real y práctica de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el currículum escolar. De la misma manera, es necesario aplicar una nueva concepción de los alumnos como usuarios, al mismo tiempo que gestores culturales (Acaso, 2014); de los docentes; del diseño y distribución de la enseñanza en cuanto a sus métodos, recursos didácticos y contenidos. El desarrollo tecnológico como se ha venido advirtiendo desde hace tiempo ha tenido una baja incidencia en la transformación educativa, puesto que la adquisición de material TIC se ha producido sin una reflexión pedagógica interdisciplinar y colectiva, y sin un análisis de la apropiación social de estas tecnologías (Martín Prada, 2012b, p. 178).

En el Informe Delors “La educación encierra un tesoro” elaborado por una comisión internacional de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI, se plantea que toda la vida personal y social puede encerrar un gran potencial de aprendizaje y de acción, pero que se puede caer en el riesgo de privilegiar el potencial educativo de los “medios modernos de comunicación” en detrimento de la educación básica de calidad. Lo importante, según se plantea en

este informe, es motivar la curiosidad del intelecto, aprender a aprender<sup>1</sup>. Según la importancia de este texto para la educación permanente, cada uno sería alternativamente educador y educando.

Por otra parte, tal como indica Martín Barbero (2008, p.16) la subordinación de oralidades, sonoridades, y visualidades a la letra es posible gracias a la diseminación de los saberes “tradicionalmente modernos”<sup>2</sup> y los nuevos modos de producción y lenguajes que surgen mediante la tecnicidad electrónica, cuyo máximo exponente es Internet.

El autor Mark Prensky (2007) indica que ahora existen dos tipos de ciudadanos con respecto a la cultura digital. Por una parte están los “nativos digitales” y por otro lado los “inmigrantes digitales”, los primeros son las nuevas generaciones, y se caracterizan básicamente por recibir la información rápidamente; por realizar actividades en paralelo o la multitarea; por defender los accesos a la información al azar a través del hipertexto o por preferir el gráfico o imagen audiovisual al texto. Los inmigrantes, como el autor los denomina, son aquellos que han sido formados en la era predigital, asociados en este caso con los formadores o docentes, y no conciben como pedagógicas este elenco de habilidades que poseen los “nativos”, puesto que ellos no han tenido esa interacción y práctica.

Cada vez el ser humano accede antes al manejo y consumo de TIC, lo que hace que los estudiantes de hoy piensen y procesen la información de forma diferente de cómo lo hacían sus precursores, “diversas clases de experiencias conducen a diversas estructuras cerebrales”<sup>3</sup>, dice el Dr. Bruce D. Berry de la universidad de medicina de Baylor (c.p Prensky, 2001, p. 1), por lo se puede deducir que si esto es así, los patrones de pensamiento habrán cambiado.

1. Véase Informe Delors “La educación encierra un tesoro” 1996. Delors y otros. El informe enfatiza principios educativos tales como el potencial democratizador de la educación, la autonomía del alumno, la importancia del diálogo alumno-profesor, y la necesidad de una formación permanente en un mundo que cambia rápida y continuamente. Establecía cuatro pilares básicos de los que uno de ellos era el de aprender a aprender.

2. El entrecomillado es del autor.

3. “Diferents kinds of experiences lead to different brain structures” (trad. autor).

Según Richard Gerver (2012) los niños ya no necesitan nadie que les enseñe, nadie que les instruya como sucedía en el siglo pasado, si quieren aprender algo lo miran en Internet, crean vínculos sociales unos con otros. Por esto, entre otras cosas, la labor del docente necesita ser revisada.

Dentro de este acceso cada vez más prematuro a las TIC, se destaca en esta investigación los contenidos audiovisuales, y su incidencia cada vez más notable en la vida cotidiana, además de las consecuencias que tiene y las responsabilidades que exige:

- En primer lugar los dispositivos para acceder a los textos audiovisuales son más versátiles y la tenencia de los mismos no sólo supone una facilidad de acceso a los mismos, sino que además comporta una herramienta catalizadora de relaciones interpersonales y sociales. De tal manera que la carencia de estos dispositivos o el desconocimiento de su uso, puede llegar a suponer la exclusión social y marginación dentro del grupo de iguales. Es decir, se demanda a un sujeto alfabetizado en estos medios, toda vez que una persona analfabeta tecnológicamente queda al margen de la red comunicativa que ofertan los audiovisuales (Moreira, 2002a). Es primordial tener en cuenta que la producción social y económica en las nuevas redes sociales coinciden, y que las grandes corporaciones ven rentable estrategias de indistinción entre lo personal, lo político y lo cultural (Martín Prada, 2001b). Por este motivo, la educación debe incidir en el análisis de estas estrategias.

- En segundo lugar el acercamiento a los cursos audiovisuales se ha producido de forma na-

tural, sin que se les indique, a diferencia de lo que se hace con la lengua escrita u otros códigos, cómo enfrentarse a los mismos, y cómo usarlos para un fin diferente al mero entretenimiento y ocio. A esto se añade que los mensajes audiovisuales cada vez son más numerosos y por tanto, cada vez están más presentes en el quehacer cotidiano. Los sistemas educativos no han sabido aprovechar esta ventaja del consumo del audiovisual para descubrir su potencial pedagógico, y para conectar con los intereses de los alumnos, algo que cada vez está más alejado de la cultura escolar.

Para cumplir con tales fines, deben desarrollarse nuevos enfoques educativos que permitan formar al estudiante de una manera holística y que, al mismo tiempo, sean acordes con las demandas del medio que le rodea, por eso, se tiene que cumplir el criterio educativo que lo que se aprende y experimenta en el aula tiene que tener importancia y presencia en la sociedad en la que se vive. De hecho una cuestión que está cobrando importancia en la investigación educativa es el “analfabetismo funcional” (Aparici y García Matilla 1998). Según publicaciones de la UNESCO, el analfabeto funcional es aquel que aún teniendo presentes las reglas básicas de la lecto-escritura, no es capaz de interpretar la realidad que le rodea. Esto en un principio hace referencia a la educación permanente, que resulta ser necesaria debido a los progresos de la tecnología que provocan que se necesiten periódicas reactualizaciones e inevitables ajustes derivados de los avances científicos y culturales <sup>4</sup>. Este es el argumento que se usa en muchas ocasiones para promover la alfabetización audiovisual como un reto fundamental en el ámbito educativo, puesto que se hace necesario que la comunicación no se produzca de forma

4. En diferentes artículos de la UNESCO («Alfabetización y tecnología», en Los derechos universales, la alfabetización y la educación básica (Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación, 1999) se puede observar que lo que en un principio era una cuestión meramente productiva se convierte en una cuestión relacionada con la acción social y relacionada con las capacidades personales del individuo, sea cual sea su contexto, para propiciar en el mismo más autonomía. Lo que imprime en el tema una significación de más alcance que la mera capacitación técnica.

unidireccional y que el receptor de los mensajes no sólo los reciba, sino que además intervenga en este proceso de una forma activa y crítica y en consecuencia sepan construir sus propios mensajes y conocimiento (Acaso, 2009). La realidad deja de ser un artificio construido, pasa a ser comunicación.

El que las nuevas generaciones sean competentes con las nuevas instancias cognoscitivas hace que también se cuestionen diversas creencias extendidas. Por ejemplo, acerca de los nativos digitales, cuya presunta competencia incuestionable y su condición de creadores de su propio contenido, es tratada críticamente por cada vez más autores, al mismo tiempo que emerge la idea de tratar la brecha digital y reducir la distancia entre generaciones (Helsper y Enyon, 2011).

- La versatilidad en el manejo de estos dispositivos y herramientas y la difusión cada vez más cómoda y fácil de estos mensajes, ha animado una producción propia y no profesional que convive con buena salud con aquella profesional. Esto, en parte, ha sido posible por el surgimiento de una “cultura libre” que promueve y pone a disposición una serie de herramientas que antes sólo era propiedad de unos pocos, y que tenían numerosas limitaciones y restricciones. De tal manera que autor y consumidor constituyen cada vez menos dos entidades aisladas e infranqueables entre sí (García García y Gértrudix, 2009). El sistema educativo no ha sabido canalizar esta fuerza creativa y practicar un sistema de enseñanza-aprendizaje, en el que ellos mismos sean creadores, promotores y gestores de su propio entorno simbólico.

- La presencia de las TIC que crece de forma ex-

ponencial ha provocado por otra parte que las grandes industrias posen sus miradas en el desarrollo tecnológico como motor económico indispensable, y por tanto, la formación sea un factor clave. De forma que esta idea se ha instalado en los objetivos principales de las políticas educativas de la mayoría de los gobiernos.

Si bien es cierto que tal como indica Robinson (2011), uno de los principales objetivos de la educación es el económico, en aras de la consecución de un empleo mejor, pero, además, se olvida la existencia del objetivo que toda sociedad debiera perseguir: el cultural, pues se exige que se comprenda mejor el mundo que nos rodea y a desarrollar un sentimiento de identidad cultural. El mundo también ha cambiado culturalmente, se ha vuelto más interdependiente, más complejo e incluso más intolerante.

Y el tercer objetivo señalado por el autor, no menos importante, es el personal. La educación ayuda a convertir la mejor versión de nosotros mismos.

Los sistemas educativos han fracasado, según este autor, puesto que no se ayuda a motivar a las personas para que cada uno encuentre su camino. Por tanto, la educación, no sólo está desfasada por los medios y recursos de enseñanza, sino que también por los objetivos prioritarios, según el contexto cultural y social.

De estas cuestiones señaladas se derivan varios puntos claves dentro de esta investigación, y que en mayor o menor medida se imbrican entre sí.

Por un lado la necesidad de diferentes alfabetizaciones acorde a las nuevas exigencias cognitivas, sociales y económicas, y por otro, combatir la mera instrumentalización educativa a favor de un aprendizaje más inclusivo donde tenga cabida diferentes aprendizajes, en la que se posan las miradas hacia

la educación artística y visual, por ser una de las más atacadas y arrinconadas dentro del sistema educativo. Existe una emergencia en investigar el papel de las enseñanzas artísticas en la educación, y qué pueden hacer éstas en el contexto de una sociedad promovida económica y culturalmente por sistemas de información.

Es el punto que cohesiona estas cuestiones, donde se desarrolla esta investigación.

Si se parte de este hecho y se examina la base epistemológica del área de conocimiento de la materia Educación Plástica y Visual, no se establecen parámetros para el desarrollo de habilidades perceptivas y para la comprensión del discurso audiovisual. En la actual legislación, auspiciada por la LOMCE, se establece que esta materia pase a denominarse como Educación Plástica Visual y Audiovisual. Pero no existe una clara conciencia de la ligazón real entre Arte, Educación Artística y Tecnología, al mismo tiempo que los cambios tecnológicos no suceden al mismo ritmo que los cambios ideológicos o los debates artísticos (Zafra, 1999).

No sólo por la necesidad de cumplir con las predisposiciones que obligan las leyes, se necesita un cambio que tenga cabida real y exponencial en las aulas, sino porque además, las tecnologías digitales definen un nuevo universo de lenguajes, de interacciones sociales y personales, y de sistemas de relación. Por tanto, las nuevas generaciones afrontan un reto estimulante y complejo, donde la imagen está presente en todos sus ámbitos. La enseñanza artística no debería sólo dedicarse al arte tradicional porque está mucho más alejado de la experiencia cultural que lo que se plantea con medios audiovisuales. Los contenidos, propuestas

y métodos de trabajo, por tanto requieren ser revisados y darles un enfoque acorde a la cultura contemporánea.

### 1.2. Objeto de la investigación

La escuela tradicionalmente ha ofrecido contenidos desvinculados del entorno; por un lado transcurren la vida cotidiana y los aprendizajes que de ella construyen los alumnos y, por el otro, está el aprendizaje escolar, de manera que una de las preocupaciones fundamentales de la enseñanza de este siglo es vincular los dos ámbitos.

Por otro lado, los adolescentes no se interesan por el arte, y menos aún, por el arte contemporáneo. En parte, esto es por la falta de motivación, y en parte por desconocimiento. Situación que ha sido provocada por el propio sistema educativo, empeñado en insistir en formas artísticas de siglos atrás, sin intentar ver las potencialidades del arte del presente, no sólo aquél ubicado en museos y galerías, sino que también en aquel arte que se desarrolla de forma paralela o en contra de las instituciones e incluso marginal, proveniente de iniciativas e impulsos creativos individuales o grupales que usan los medios tecnológicos y que se acercan a la cultura de los estudiantes.

Por lo tanto, es necesario que los docentes de la enseñanza secundaria en general, y los del área de Educación Artística en particular, asuman el reto de proponer y organizar experiencias de aprendizaje para el estudiante que promuevan la articulación y eliminen la artificiosa y poco operativa separación entre la vida cotidiana y la escuela: ello significa reconocer el valor didáctico de la experiencia, para que se enmarque en el ámbito institucional, lo que

implica otorgarle validez académica en el terreno escolar.

Además, hay que tener en cuenta el cambio de orientación de la disciplina hacia la Cultura Visual o Estudios visuales. Si el arte hasta los años sesenta era representante indiscutible de la visualidad, pierde su exclusividad debido a la proliferación de las prácticas visivas establecidas en publicidad, televisión, Internet, etc. Tal como apunta Marchán Fiz (2005, p. 83), no sólo hay que tener en cuenta el aspecto cuantitativo de la cultura de masas, sino los aspectos cualitativos, en los que la presencia del audiovisual es notable. El arte se podría decir es desplazado por la visualidad, o por la “audiovisualidad”.

Para desarrollar un planteamiento de este tipo, en el que la educación artística juega un papel vital conducente a la alfabetización audiovisual, hace falta analizar cuál es la situación de la creación artística contemporánea y sus implicaciones en la sociedad y en la escuela. En este panorama se hace evidente que el arte autorreferencial no tiene cabida y que cada vez las prácticas artísticas contemporáneas remarcan más el hecho de moverse más allá de las fronteras de la obra, para hacer del arte una actividad mucho más inclusiva. Hay que tener en cuenta la contradicción que subyace en el hecho de que el valor del arte, al menos a nivel mercantil, es paradójicamente diferente al que tiene en la educación.

A pesar del intento de muchos artistas y movimientos artísticos por acercar el Arte a toda la población, lo cierto es que los canales institucionales han absorbido toda posibilidad de este tipo, no porque no se considerara que no fuera necesario, sino porque de esta manera se sigue manteniendo

las estructuras en el mercado del arte tal como estaban. Los problemas que nacen de la premisa de llegar al público y que el gran público llegue a tener el estatus de creadores, no con el valor económico que ello implica sino como el valor intrínseco para el individuo que eso conlleva, supone una desestabilización en la estructura y en el mercado.

El desarrollo un tanto complejo y el carácter interdisciplinar de las prácticas artísticas de las últimas décadas han generado una situación problemática a los centros educativos. Si se han formulado propuestas y metodologías de forma paralela a la evolución de los últimos años, se han visto perjudicadas por el progresivo cambio, por la inoperancia de dichas propuestas y por la poca influencia efectiva del arte- el de las instituciones- en los asuntos sociales y políticos, lo que ha hecho aún más clarividente el esfuerzo titánico de legitimar las artes y los Estudios Visuales en el marco educativo, además de las nuevas orientaciones metodológicas de investigadores, encaminadas a resaltar el papel “impuro” del contexto del arte, al atender a cuestiones semióticas, políticas y sociales que estas prácticas implican (Martín Prada, 2005, p.132).

Al igual que la apropiación artística, entendida como la creación a través de la obra de “otros”, que tiene el objetivo de lanzar un pulso a la supuesta “verdad” de la representación artística, además de cuestionar parámetros tan relevantes en la concepción del arte como la autoría o la originalidad e incluso el concepto mismo de arte, la apropiación también puede ser una práctica que sirva como vía de acercamiento a la producción audiovisual, para que se cuestionen de forma análoga los supuestos de realidad-verdad de los discursos audiovisuales y los diversos códigos que operan en la construcción

de significados a través de una recontextualización de distintos fragmentos y para poder ser críticos con los mismos.

Hay que añadir que no es un traslado espontáneo y ocurente de un contexto a otro, sino que en la producción audiovisual actual se encuentran actitudes apropiacionistas que trabajan en esta dirección. Las estrategias del *remix*, como la ubicación en una misma obra de formatos y géneros diversos, hacen posible dimensiones distintas de experiencia en un panorama visual nuevo y “que serán recombinadas una y otra vez en una alquimia neopop amante cada vez más de lo *freaky*” (Martín Prada, 2012b).

De forma análoga, el proceso educativo es un proceso de interpretación en el que el estudiante reelabora a la vez que transforma la información que recibe del docente, en formas que a veces son inimaginables y no previstas. Por lo que ubicar esta práctica en el contexto educativo además de incitar la reflexión sobre estos mensajes, se abre una vía presuntamente desconocida por ellos.

La apropiación es, en este sentido, tal como indica Martín Prada (2008):

La vía de creación contemporánea que de un modo más efectivo ha conseguido operar un desplazamiento de análisis del discurso histórico y estético en términos de expresividad o forma, a uno centrado en los modos de su circulación, valoración, atribución o apropiación (p.21).

Por tanto, el acto de apropiarse de imágenes audiovisuales ya creadas dentro de las aulas no es un mero procedimiento de creación, sino una mecanismo propio de la cultura contemporánea para la injerencia, participación y trabajo en el entorno simbólico generado por los mensajes audiovisua-

les, para poder dialogar con ellos, hacerlos propios.

Los medios no son meras herramientas sino que integran las propias estructuras de producción de significado (Martín Prada, 2001b).

De tal manera que se creen nuevos hábitos lúdico-creativos y formas de expresión basadas en lo que conocen, dándoles una visión personal, actualizada y propia.

### 1.2.1. Delimitación

El objeto de estudio se centra en el ámbito de la educación formal, más concretamente en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en los niveles de 3º y 4 curso, concretamente desde la materia de Educación Plástica y Visual (EPV).

El desarrollo de la parte práctica o experimental se desarrollará en centros de la ciudad de Madrid.

Un análisis teórico de tipo conceptual y del contexto va a servir como una base sólida de apoyo para desarrollar la parte práctica y experimental de la investigación, donde se podrá valorar las posibilidades de esta asignatura para contribuir a la promoción de una cultura audiovisual participativa, frente a las prescripciones ministeriales del sistema educativo español. Hay que anotar que como punto de partida se van a considerar los proyectos que traten sobre el tema, así como las posibilidades reales de los centros en cuanto al empleo de ciertos recursos y el horario escolar.

Principalmente se usarán desde situaciones formativas, académicas y de entornos sociales similares para desarrollar la investigación y detectar las posibilidades de forma real de la misma; así como para detectar los posibles condicionantes culturales, mediáticos y pedagógicos para sacar unas conclusiones coherentes.



Se ha optado para esta parte de la investigación la comparación de dos formas de acercarnos a la creación audiovisual, que correspondan con dos enfoques diferentes; uno surgido de una concepción más tradicional, basada en el análisis guiado por el docente, y la producción de un fragmento audiovisual de acuerdo a unos parámetros prefijados, en el que pongan en práctica lo aprendido, y el otro enfoque empleará la apropiación como procedimiento creativo para la producción audiovisual, lo que exige una metodología diferente tanto en la parte analítica como productiva.

Para ello se ha escogido la observación participante como principal técnica, cuyos resultados serán apoyados por otros instrumentos como cuestionarios al inicio y al final de la experiencia, y también con entrevistas a los docentes colaboradores. El motivo para la elección de esta técnica es que nos permite una inmersión directa e interacción con el ámbito que se pretende investigar, para que no sólo permita posar la mirada en diferentes aspectos y ordenar el torrente de experiencias observadas, sino para matizar las hipótesis propuestas y avanzar hacia diferentes líneas de análisis (García y Casado, 2008).

Se adoptará el papel del docente con el objetivo de introducirse de una forma más directa en el contexto social, para poder experimentar en primera persona la situación que se pretende investigar, puesto que tal y como indica Harraway (1995, c.p. García y Casado, 2008, p. 51) el que observa se convierte en agente semiótico-material, ya que da sentido a lo que hace y se carga de sentido en lo que hace.

### 1.2.2. Finalidad

En los últimos años se han realizado numerosas investigaciones de cómo pueden usarse los medios audiovisuales en el ámbito educativo para cumplir objetivos de enseñanza y aprendizaje. Aunque el beneficio de los mismos en este terreno es evidente en su potencial de comunicación y expresión y en el alcance masivo de los mismos, en la práctica educativa real tienen escasa relevancia.

En la investigación se hace especial hincapié en estas cuestiones desde la óptica de la enseñanza artística, puesto que se considera que es un área con unos beneficios psicológicos, sociológicos y culturales muy positivos y que no son explotadas estas características en los sistemas educativos actuales. Además, si verdaderamente se quiere llegar a una reformulación de los sistemas educativos de una forma tangible y real, es preferible hacerlo conjuntamente, pero teniendo en cuenta la labor investigadora de cada área cuya directriz- entre otras- sea la de promover una educación formulada desde y con las TIC, sin establecer jerarquías entre las distintas disciplinas.

El sistema educativo actual da respuesta a esta necesidad de una manera un tanto aleatoria, puesto que las actividades TIC entroncan con el desarrollo de una de las Competencias Básicas: Competencia digital y tratamiento de la información. Pero no dejan de ser recursos didácticos que se integran y se adaptan a la configuración tradicional de cada materia. Por ejemplo, en Geografía e Historia una actividad TIC sería el visionado de una película DVD sobre algún contenido de la materia, o en Lengua Castellana y Literatura, la búsqueda de información para algún trabajo que deban realizar los alumnos. Con esto se quiere decir que, aunque esté definida



la voluntad de integrar las TIC, circunstancia avallada por distintos documentos y disposiciones legales, sólo son actividades menores. Nunca toman aspectos centrales dentro de las programaciones didácticas.

Esto se podrá conseguir desde un punto de vista práctico, al desarrollar las destrezas principales dentro del área de conocimiento de la educación artística: “saber ver” para comprender, y “saber ver” para expresarse. El fin principal del desarrollo de dichas destrezas es que el pensamiento se confronte con la inabarcable imagen que tenemos de la realidad, pero de una manera que haga que el acercamiento sea consciente y que se formulen los mecanismos suficientes para que se desarrolle el pensamiento crítico, se interprete la realidad percibida por la experiencia y la realidad mediada a través del discurso del audiovisual, además de proporcionar un hábito creativo entre los estudiantes, para que vean que pueden emplear, coger y manipular distintos fragmentos audiovisuales ya creados, y comprueben que pueden construir su propia versión.

Por eso se pretende una mejora en la comprensión de la realidad circundante en lo relacionado a los mensajes que nos llegan en distintos medios y canales donde se vehicula la imagen audiovisual. Desde medios ya institucionalizados como la televisión hasta dispositivos muy frecuentes y solicitados por jóvenes como teléfonos móviles o Tablets.

El papel del arte en educación se relega a un conjunto de actividades que no tiene calado en el resto de disciplinas, y que no guarda una relación con los productos culturales que consumen los estudiantes fuera del aula.

El medio audiovisual y más concretamente el formato del vídeo, por su versatilidad en su manejo

y adecuación a este contexto, se proclama como un recurso vital para hacer que el arte cobre la relevancia y centralidad que no goza en la educación. Que sirva para vincular de forma más directa el mundo de la educación formal e informal. De forma que al buscar nuevos modos con los que vincular sus intereses con el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma coherente con el ambiente cultural circundante, revitalice el papel del arte en el ámbito de la educación.

Para ello se debe comprender el carácter estético y artístico que entrañan ciertos usos de las TIC y del audiovisual, en particular desde la apropiación audiovisual, y hacer distinciones críticas del carácter estético y artístico de productos creados mediante estas nuevas tecnologías.

La creación audiovisual por sus características genera la posibilidad de realizar trabajo en grupo; desde la óptica de la pedagogía social se procura con este medio la construcción de la realidad y del yo, tanto como ser individual como ser social.

### 1.3. Justificación personal y pedagógica, y motivaciones artísticas

Si la educación tiene como fin dar respuestas a los problemas más acuciantes de la sociedad, se tiene que dar respuesta a los retos que lanza la Sociedad de la Información. La alfabetización audiovisual es una cuestión apremiante planteada por teóricos de la ciencia educativa desde hace décadas (Moreiras, 2002a). Obviamente, si se sigue planteando, cuestionando o reformulando, es porque no se confirma que estos cambios se hayan producido de una forma real y práctica en el mundo educativo.

Si la concepción de la educación es decimonónica, es decir, basada en el aprendizaje meramente memorístico por acumulación de datos para superar exámenes y pruebas evaluativas de relativa operatividad, la educación artística puede posibilitar un aprendizaje en los modos de “lectura” y “escritura” en la Sociedad de la Información, ya que la imagen es la materia prima y destino de la misma, al igual que en este área de conocimiento.

Además el propio contenido de esta materia se puede usar como un elemento de motivación que puede conectar con sus intereses más que, por ejemplo, la memorización de fórmulas en abstracto sin ninguna correspondencia en su vida práctica. No hay que olvidar que el contenido teórico de esta materia no es sólo el arte, sino que a través del arte, los medios que éste nos proporciona, podemos tratar aspectos importantes de nuestro entorno y nosotros mismos. El uso en concreto del audiovisual, y en este caso concreto a través de la apropiación audiovisual, no deja de ser un recurso o un medio que sirve como estrategia de comunicación para afrontar los retos cognitivos y sociales a los que nos enfrentamos.

Los fundamentos que han servido para el desarrollo de la investigación como punto de partida han sido varios. En primer lugar hay que destacar que el ambiente cultural donde ésta se enmarca posee unas características particulares en el ámbito de la creación artística, de la comunicación, y de la educación.

El siglo XXI se caracteriza por parecer que todo se gasifica en un mundo ‘post’ de ‘multiplicidades’, a favor de un discurso posmoderno, donde todo vale, “limbo de las equivalencias”, diría el filósofo Jose Antonio Marina.

La comentada tecnologización de la vida cotidiana e irrupción de los media, deja atrás a los agentes tradicionales de socialización como la familia, la escuela, lo que supone una pérdida y disolución de una sociedad tradicional y puntos de vista únicos (en sentido lyotardiano).

Aunque para ciertos aspectos el ambiente posmoderno suponga una pérdida de valores y aspectos con respecto a la sociedad tradicional, se necesitan valorar las ventajas y aportaciones de este ambiente cultural. Por ejemplo, en lo que respecta a la multiplicidad de significados que nos transmiten las imágenes. A diferencia del arte modernista, en el que sólo se buscaba que se viese lo que se mostraba, el posmodernista quiere algo más de participación. Las imágenes son “alegóricas”, pues nos hacen sugerencias, nos invitan a pensar, sentir e imaginar. Al menos están diseñadas para esto, pero se requiere de un ojo entrenado, un ojo formado para poder participar de estos aspectos y que al mismo tiempo disfrute. Así mismo, todo es cuestionado y cuestionable, lo que puede provocar una conciencia crítica, al tiempo que en vez de un único relato se den múltiples relatos instantáneamente, nuevas voces pertenecientes a diversas culturas o subculturas. Lo negativo de este aspecto es que no se sepa afrontar este permanente cuestionamiento y que se produzca una instalación en lo no comprometido, provocando un desinterés por los asuntos sociales, y en consecuencia, ser capaz de erosionar los valores sociales de la expresión artística, en tanto que soporte de la conciencia colectiva.

Frente a esto, nace la necesidad de reforzar los compromisos éticos y estéticos usando para ello las herramientas y recursos que el arte y la cultura proporciona.

En segundo lugar y relacionado con esto último, se presenta un cambio significativo en el mercado de trabajo en el que el desarrollo de la tecnología informática es directriz indiscutible. Esta circunstancia ha provocado la especulación sobre la educación estética, su utilidad y el propio valor del arte en las sociedades occidentales, ¿es apropiado el arte para incrementar el conocimiento, para purificar las costumbres, y cuestionarnos a nosotros mismos?

Las enseñanzas artísticas y educación estética, no deben ser un simple ornamento del currículo, y el arte no debería serlo de la cultura o un producto de consumo más. La creación contemporánea nunca tuvo la pretensión de ofrecer entretenimiento o distracción, sino todo lo contrario (Brea, 1997). Si se parte de una idea en la que la enseñanza artística corresponde a un momento de ocio dentro de la jornada escolar y no tiene cabida dentro de la cultura propia de la escuela, se está desestimando el enorme potencial que tiene para tratar aspectos de suma importancia para el desarrollo personal del discente. En realidad, no se debe de olvidar que la obra de arte, cualquiera que sea su manifestación, tiene que desvelar lo que la expansión de lo visual realmente representa en nuestra sociedad y de los entresijos relacionados con la retórica y el poder instalados en esa “visibilización extrema” de todo acontecimiento y la encubierta obviedad de lo visual.

Hay que acercarse, por tanto, de una manera real las diferentes formas artísticas y no artísticas presentes en nuestra sociedad. Ya en las últimas décadas del siglo pasado, Featherstone (1991) indicaba que la educación está diseñada para albergar sensibilidades acorde a otra época, y no con la actual.

Se trata de llevar a cabo una reflexión sobre los

procesos internos de subjetivación, por medio del docente; una reflexión desarrollada a partir de la producción, la apreciación, la comprensión y de la valorización de las diferentes formas contemporáneas de arte incluyendo las producciones artísticas de los alumnos. Puesto que la variedad que presenta la producción cultural es reflejo, a su vez, de la variedad y complejidad de nuestra sociedad.

Por otra parte, a través de los métodos de la educación estética, un concepto más amplio que el de educación artística que se basa en el texto estético y que defiende el estudio de la práctica interrelacionados de todos los lenguajes expresivos y formas de arte condensados en la obra audiovisual, para facilitar así mismo una mayor comprensión de los discursos audiovisuales generados en la actualidad a través del análisis y producción propia de los mismos, con el objetivo, entre otros, de desechar la oscuridad significativa y, por supuesto, la manipulación de los significados de los que tienen la posibilidad de modular y multiplicar los mismos.

En tercer lugar, dentro de este panorama, se comprueba una particular situación en el ámbito de creación artística. En el marco institucional, existe un control legal absoluto sobre la creación artística, y más que favorecer la diversidad, la deja en manos de las grandes industrias y corporaciones. La verdadera batalla que hoy se libra en los medios de comunicación se dirige a establecer quién tendrá en el mundo el control de las imágenes (Smiers, 2006). Esto niega de manera contundente un espacio democrático para la creatividad y la libre circulación de diversas obras. Las obras se han convertido en un valor de mercado más, y de ahí el carácter tan elitista que se le otorga a la creación contemporánea, pues de no ser así no tendría dicho valor en

el mercado, a pesar, no obstante, de los muchos intentos de artistas y movimientos porque no fuera así. Como es el caso de J. Beuys que a través de un “concepto ampliado de arte”, intentó rebasar los lineamientos a los cuales el arte había quedado circunscrito por el mercado. Esto derivaba de la idea de que el arte estaba alejado de las preocupaciones del ser humano y se ha ocupado de innovaciones estilísticas y artísticamente immanentes. Su idea era llevar la creatividad a un público más amplio, pues consideraba que “todo el mundo podría ser un artista”.

Bauman advierte que a principios del XX se genera una polémica endémica dentro de la creación artística, en la que “el arte incomprensible” se convierte en un indicador de distinción social, por lo que quien puede adquirir obras, según el valor del mercado, se pertrecha en los símbolos irrefutables del prestigio. El valor en sí hace que reine la competencia para lograr visibilidad dentro de este sistema y entonces no se crea un espíritu de comunidad y de trabajo en equipo.

Por eso, aunque no se niegue el valor cultural, social y estético de buena parte de la producción artística contemporánea, se necesita explorar los conductos a través de los cuales el arte puede llegar a un público más amplio, y qué mejor marco que el educativo para este fin. De hecho, otorgar a un estudiante (sea del nivel que sea) la posibilidad de ser un creador, un productor de significados, puede provocar incluso que sea un elemento de motivación, para considerar que el desarrollo de su trabajo no sólo tiene una relevancia y proyección más allá de sí mismo, sino para el conjunto de la sociedad.

Por otro lado, la producción de imágenes no es sólo potestad del arte, primero sucedió con la foto-

grafía, y luego con el cine y las nuevas tecnologías ópticas de la imagen técnica. Por este motivo, tal como indica Acaso (2009, p.88), es imponente la contradicción que nace ante el empleo exclusivo de materiales gráfico-plásticos tradicionales como las témperas o el carboncillo, en una situación cultural en la que los jóvenes producen en el ámbito privado más imágenes que nunca con los nuevos medios. Con esto, no se quiere decir que las herramientas tradicionales sean inútiles hoy en día, pero es lógico, y coincidiendo con la autora, que no sean la única posibilidad de trabajo.

Hay que matizar que el vínculo del arte con la experiencia humana se ve desplazado por la técnica, que produce imágenes cada vez más “perfectas”. La imagen suplanta realidades a las que antes era la expresión última de su verdad y un vehículo para su existencia. Desde el momento que se estableció que la imagen constituye el pensamiento mismo, tal como apunta Martín Prada (2005, p.131), ésta no es un componente o vehículo lingüístico del mismo. La creación artística puede sofocar esa oleada de exceso de imagen, que se convierte en más que pensamiento, irreflexión, y además, en lo que respecta a la educación artística de la producción visual, no se le deben asignar valores adscritos a la ya casi denostada producción poética del arte, sino que se debiera convertir en un foco de atención para el desarrollo de la capacidad crítica, y ser consecuentes con la influencia de los “post” y de los “hiper” de la cultura contemporánea.

Así pues, es posible usar de referencia tanto el cine (con mayúsculas) hasta las “video instalaciones”, muy comunes en la creación artística contemporánea.

En cuarto lugar, se hace necesario tener en cuenta para cualquier acción en el ámbito pedagó-

gico, que los medios de comunicación, cuya base es el discurso audiovisual, han servido más como soporte para el sensacionalismo, para transmitir valores, estereotipos y conductas de una manera indiscriminada, que para la comprensión de procesos más lentos de cultura y sociedad. La formulación de los mismos bajo una óptica artística queda relegada al ámbito institucional de creación contemporánea y a cierto tipo de material relacionado con parte de la cultura más elitista. De hecho, si se tiene en cuenta la introducción del audiovisual en el ámbito artístico, en el momento en que el Cine se instituía como un “nuevo arte”, se puede comprobar que fue desde la experimentación unida a las vanguardias artísticas, hasta una herramienta subversiva en respuesta crítica a los medios de comunicación audiovisual. Prueba de esta última opción la encontramos en la famosa frase de Nam June Paik- considerados para muchos el padre del videoarte, “La televisión nos ha atacado durante toda la vida, es hora de que devolvamos el golpe” (Rekalde, 1995).

No obstante, a pesar de la manipulación, de la crítica explícita a los mismos, volvemos a ellos por ser nuestro único referente de relato colectivo: “Las pantallas son nuestra catarsis colectiva” (Rincón, 2007, p. 96).

Si se piensa además el número de personas que son necesarias para la creación de un audiovisual, como es el caso del cine, se observará que el número es ostensiblemente mayor que por ejemplo una creación individual de una pintura o una escultura. Por este motivo la implantación del audiovisual desde el ámbito artístico puede provocar que se desdibuje la figura de creador como genio individual para propiciar un tipo de creación co-

munitaria más próxima a los talleres renacentistas que a la figura moderna de artista individual.

Por este motivo, frente a la vieja creencia de que la creatividad es algo individual y propiedad de unos pocos afortunados, se debe actualizar y evidenciar el potencial creativo que cada ser humano posee. No importa tanto desarrollar la capacidad creadora de cada uno, sino más bien, que en ese procedimiento creador se puede intervenir activamente siendo partícipe, para así desarrollar una apertura a nuevos modos de percibir la experiencia, transformándola y dándole un sentido, ya que una de las principales características de acción de la creatividad es la de entrever información, de evidenciar lo inadvertido para crear nueva información.

Estos fundamentos hacen que la apropiación como planteamiento creativo se torne una forma eficaz y atractiva para abordar todas estas cuestiones. La cesión del lugar privilegiado del creador cede paso a una repetición, replanteamiento y versiones o *remakes* de lo ya existente. El talento creador se diluye en una multitud que accede a la creación audiovisual sin mayor problema, donde las prácticas creativas se socializan (Martín Prada, 2008b, p. 69). En este espacio de creación contemporáneo la idea de partir de la nada es cada vez menos viable, el *continuum* de reformulaciones de lo anterior hacen de la apropiación audiovisual un medio coherente con estas ideas, en la que apropiarse, hacer de lo ajeno- como aquello alejado- como algo propio, algo consustancial a nuestra propia experiencia es una consigna de vital importancia para la producción cultural contemporánea, que trasciende al ámbito de lo artístico. Una idea de Rincón (2007) es muy clara al respecto, puesto que hoy en día existe la “necesidad social de crear imágenes de nosotros

mismos, inventar la memoria de nuestra historia y buscar metáforas imaginativas sobre lo que queremos ser” ( p.97).

Analizar los medios dominantes de producción visual, apropiarse de ellos, dismantelar la construcción de los significados, puede propiciar una respuesta activa y crítica que pueda desvincularse de los significados impuestos, donde una vía de investigación crítica se oriente, no tanto a los significados generados o proyectados del ámbito de lo visual en su interacción con lo real, sino en cómo se configuran y conforman esos significados (Martín Prada, 2005).

Por eso, mediante la apropiación se problematizará y redescubrirá la realidad, para hacerla prescriptiva.

El compromiso se basará en promover una enseñanza más reflexiva y crítica, cuya finalidad no sea únicamente desarrollar las habilidades técnicas de modo mecánico, sino además desarrollar capacidades interpretativas a través de una educación perceptiva, y facilitar unas herramientas que sirvan como medio de expresión y reflexión del mundo circundante y de su propio mundo. No se pretende sólo demostrar cómo y sobre qué supuestos teóricos y prácticos se puede hacer de los estudiantes unos observadores críticos y competentes, ya que en muchos casos estas posturas críticas hacen del consumidor una persona un tanto influenciado por esta “perspectiva crítica” y crea estructuras de pensamiento y acción rígidas. La mirada se debe tensionar con lo aprendido y construido por el espectador.

Lo que se evita al fomentar este tipo de aprendizaje es ir más allá de la mera repetición textual, permitiendo nuevos usos y aplicaciones dependien-

do de las capacidades cognitivas de cada alumno. Esto hace que la educación se haga más personalizada, ya que presuponer que todos parten de un mismo punto equivaldría a ocultar la realidad de las diferencias.

En definitiva, se trata de hallar un modelo educativo que ante las nuevas tecnologías defienda la necesidad de la formación y alfabetización audiovisual como una necesidad del mercado educativo, además de todas las implicaciones positivas a nivel psicológico y social. No sólo se trata de adoptar como propios los recursos lingüísticos y expresivos del medio audiovisual ya utilizados por otro, sino que se trata de hallar mediante una continua experimentación y análisis, en igual nivel, cuáles son las infinitas posibilidades que ofrece el medio en relación con otros medios de expresión artística. Por tanto, lo verdaderamente relevante es hallar un “formato” que nazca en el ámbito educativo y que por tanto posea unas características determinadas de acuerdo a las motivaciones pedagógicas que lo generan.

Por todo ello, si educar es preparar para la vida, haciendo que el período escolar cumpla su función socializadora y dote al alumnado de recursos y valores, no sólo servirá para integrarse en el medio social en el que viven, sino para contribuir a su transformación. Parafraseando una frase de Susan Sontag, el arte no sólo debe de ofrecer mitos, sino “contramitos” (Rodríguez, 2006, p. 71), al igual que la vida también ofrece contraexperiencias.

#### 1.4. Oportunidad

Hay que ser consciente de la necesidad de dar respuestas educativas a los retos que nos lanza el entorno, no sólo en tiempos de crisis, en los que

se hace evidente la emergencia del desarrollo de unas determinadas destrezas y habilidades por una cuestión política y económica. Un sistema educativo es eficaz si estas respuestas se asumen a largo plazo y de una manera constante y estando implicados todos los agentes de la comunidad educativa. Lanzar un revulsivo contra la manera de proceder dominante puede ser contraproducente, y aunque es necesario un cambio radical, se opta por la introducción de nuevas propuestas que se instalen y den sus frutos a largo plazo.

La responsabilidad se determina desde las autoridades competentes hasta el alumno, que es quien definirá de forma individual la sociedad en la que se inscribe. Probablemente para que una sociedad alcance cotas elevadas en la realización artística, se requiere una sociedad que tenga un auténtico interés por las realizaciones de sus jóvenes y que se valoren las mismas, además de ser importante la investigación por parte de la actividad docente para que se mejoren de forma constante los métodos, contenidos, estrategias y demás aspectos curriculares relevantes. El objetivo de la práctica docente es al fin y al cabo atender las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, para que éstas se expresen libremente a través de la creación artística mediante el medio audiovisual.

En este sentido, siguiendo una idea de Gardner (1987), es muy posible que aquellos cuya “lengua materna” sea el audiovisual pasen a ser los “poetas” de este medio.

### 1.5. Estructura y contenido

El presente trabajo se divide en dos partes principales. La primera parte se basa en situar la inves-

tigación en un marco teórico conceptual y contextual, aportando las principales teorías previas sobre el objeto de investigación, para que sirva de vertebración del desarrollo de la parte experimental del trabajo. La segunda parte por tanto se desarrolla de acuerdo con unas conclusiones iniciales y específicas basadas en la investigación de las principales aportaciones teóricas formuladas en forma de preguntas, y éstas en forma de hipótesis.

De esto se deduce que existirá una tercera parte en la que se enumerarán las conclusiones de ambas partes que servirá para contrastar las hipótesis y ver las posibilidades reales y prácticas de la investigación.

Así mismo, la primera parte está estructurada en distintos bloques de contenido fundamentados en los propósitos generales de la investigación, para establecer unos objetivos. En estos bloques sirven para contextualizar nuestra investigación y desarrollar los fundamentos de la misma, cuyo tema central es la apropiación audiovisual llevada al terreno de la educación artística.

Por ello la división del marco teórico en estos tres bloques se dirigen a, en primer lugar, desentrañar las bases conceptuales de aspectos centrales dentro de Educación Artística, los Estudios Visuales y la Cultura Visual como respuesta académica a la centralidad de la visión y lo visual en nuestra cultura, y la creatividad, como capacidad necesaria e indispensable. En segundo lugar, y constituyendo el núcleo central de esta revisión conceptual, se hará una exploración crítica de la apropiación artística, y de las nuevas concepciones y aplicaciones de este procedimiento de creación. Y en tercer y último lugar, se ubicará contextualmente el desarrollo de la investigación empírica, a través del análisis de las



propuestas de acercamiento del arte de nuestros días a la educación, y de los esfuerzos más interesantes concernientes a la alfabetización audiovisual, y también a través del desarrollo de los temas clave para la puesta en práctica del experimento.

La justificación para ubicar estos bloques de esta forma, aunque aparentemente interconectada, es que si se persigue la creación de una propuesta de aprendizaje audiovisual a través de acercar este procedimiento de creación artística contemporánea, como es la apropiación, desde el marco y contexto de la Educación Artística, se hace necesario componer estos bloques para un análisis más completo. Hay que incidir en las interrelaciones que sirvan de guía para la acción educativa que se pretende emprender.

En lo siguiente se detallarán el esquema o estructura de cada bloque:

#### Delimitación conceptual

**BLOQUE I: La enseñanza del arte. Importancia educativa de los Estudios Visuales y el valor de la creatividad**

- Revisión sociohistórica de la conceptualización general sobre el arte y las categorías que se han ido vinculando al mismo a lo largo de la historia: estética, creatividad, comunicación, etc. Estas cuestiones se han ido desarrollando a medida que se ha analizado las diversas experiencias y orientaciones en la educación artística y por tanto, sus implicaciones y en los procesos que esta práctica envuelve.

- Análisis del marco interpretativo de la educación artística. Se revisarán las tradiciones pe-

dagógicas y artístico-estéticas diferentes.

- Análisis de la irrupción de Estudios Visuales como disciplina que empujan al estudio de los fenómenos visuales que se dan en la actualidad de una forma más amplia y más inclusiva, no sólo aquellas concernientes al arte. Implicaciones educativas de tales consideraciones.

- La creatividad es estudiada en este bloque como una capacidad que necesita ser revisada y ser adaptada a las nuevas necesidades y situaciones culturales, económicas e instructivas.

**BLOQUE II. Análisis de la apropiación en la creación artística y audiovisual contemporánea.**

- En primer lugar, después del análisis del concepto de apropiación, se procederá a revisar los referentes teóricos de gran calado en la creación artística contemporánea, y en particular, en la práctica apropiacionista.

- El segundo epígrafe se encargará de acercarse a los fenómenos artísticos y culturales relacionados con la apropiación, o que inciden y pueden incidir sobre esta práctica. De tal manera que se ubicará ésta en una posición amplificada, para extender su concepto al conjunto de las prácticas artísticas encaminadas a realizar una crítica contra las ideas dominantes sobre la idea del arte, la creatividad y la idea del autor.

- Después se hará un estudio de la apropiación en las nuevas formas de comunicación y creación audiovisual. Primero se hará una revisión de los diferentes términos que estén asociados al hecho de utilizar material ya creado por "otros", para luego hacer un análisis de este procedimiento en los diferentes formatos, mediante el análisis de ejemplos en cada uno, a la luz de



los condicionantes y planteamientos del epígrafe anterior, además de los detalles técnicos.

- En último lugar, en este bloque se hará una revisión de los problemas legales en los que deriva la apropiación, y las implicaciones que las medidas legales para evitar esta “apropiación” tienen. Para ello se procederá a estudiar las leyes de protección intelectual y otras medidas restrictivas, y cómo estas se han visto amenazadas por el surgimiento de una “cultura libre”, auspiciada por las posibilidades de Internet. Estas medidas han reforzado su conducta intransigente en algunos casos, al mismo tiempo que ha surgido nuevas licencias más justas y asequibles. Por tanto, de igual forma, se analizará tanto el *copyright* como otras alternativas: *copyleft* y *creative commons*.

### Marco teórico contextual

BLOQUE III. Marco teórico contextual. Propuestas contemporáneas para nuevas formas de alfabetización en la enseñanza del audiovisual y de arte. Marco legislativo.

- En primer lugar se explorarán los aspectos básicos de las propuestas educativas más relevantes para la alfabetización audiovisual, y las formulaciones existentes para abordar esta alfabetización desde la materia de EPV.

- En segundo lugar se revisarán algunos de los fundamentos de las propuestas que incluyen el arte contemporáneo en sus planteamientos didácticos y con especial atención a aquellas prácticas que emplean el medio audiovisual.

De esta manera, se buscarán las relaciones resultantes para trabajar la competencia cultural y artística.

Por otra parte, se analizarán otros aspectos educativos de suma relevancia como es el papel del docente en esta imbricación de creación artística y enseñanza del audiovisual.

- Por último, se detallarán cuestiones que dentro del marco educativo español son relevantes en lo tocante a la concepción general de la educación artística dentro de las disposiciones legales y a la evolución en las últimas décadas de la presencia del audiovisual en las distintas normativas.



## **Marco Teórico y Estado de la Cuestión**

---





**Figura 1. Foto de portada de la página de Facebook e “I like the city after Facebook”**

Fuente: recuperada de <https://www.facebook.com/ojo-spaseando>

## Bloque I

**Delimitación conceptual. La enseñanza del arte. Importancia educativa de los Estudios Visuales y el valor de la creatividad.**

## Bloque II

**Análisis de la apropiación en la creación artística y audiovisual contemporánea.**

## Bloque III

**Marco teórico contextual. Propuestas contemporáneas para nuevas formas de alfabetización en la enseñanza del audiovisual y de arte. Marco legislativo.**

*La creación no es sólo una operación formal, sino biológica, vital, expuesta a azares y accidentes y prolongada por el afán de una subjetividad que quiere ampliar su libertad, sus dominios y su soltura.*

José Antonio Marina

### 2.1. Aproximación a algunos conceptos clave

*El arte custodia la creatividad que nos salva y que es el único y más profundo recurso cuando la situación-límite inhibe la perpetua tendencia hacia la distracción.*

*María Gabriela Rebok*

#### 2.1.1. Delimitación conceptual

Debido a la ambigüedad de conceptos y debido a la perentoria exigencia de justificarse a sí misma de la educación artística y de la educación estética (Eisner, 1995), se hace necesario desarrollar algunos conceptos para delimitar las posibilidades de su campo de acción. Para ello se ha optado en primer lugar por definir el arte y después la estética desde diferentes perspectivas relacionadas con distintas teorías de corte antropológico, sociológico, de crítica del arte y semiológico.

El modelo de ampliación del campo de lo estético es primordial por el planteamiento de estrate-

##### 2.1.1.1. Arte y estética.

Reflexionar sobre la educación artística de una forma activa lleva a revisar conceptos como el arte, que en determinados aspectos está anclado en una tradición cultural determinada- la occidental- y a una determinada asunción interpretativa de acontecimientos históricos.

Bien es cierto que la definición de arte nunca ha sido una cuestión fácil, y ni mucho menos unánime, en las diferentes teorías existentes. Esta definición ha dependido en muchos casos de las diferentes etapas históricas en nuestra cultura e incluso ha variado mucho de una cultura o sociedad a otra. Desde un punto de vista antropológico, Juan Alcina Franch (1998) advierte sobre la idea de que el hecho artístico, en cualquiera de los medios en los

gias capaces de superar viejos modelos y criterios academicistas, de tal forma que este nuevo planteamiento está regido por la polisemia, negando un modelo único de aproximación (Franco Iradi, García y González Antona, 1990).

Después, se hará hincapié en las diferentes reflexiones que tratan de definir un marco conceptual en relación con la educación artística, educación estética. En un principio, es necesario un análisis inicial con respecto a los componentes artísticos y estéticos en el desarrollo de la formación del ser humano.

que se manifiesta, es una realidad universal. El arte es parte de la cultura. Y éste es un producto social que sirve al hombre en su adaptación al medio. En los diferentes ámbitos de la cultura, el arte, estaría en un nivel “superior”, ya que sería el resultado de los restantes: económico, social, tecnológico o religioso.

Las artes desarrollan una imagen valorativa que la cultura tiene de sí misma. La imagen llega a ser objetivada, de manera que represente un reforzamiento simbólico de los valores que refleja. Así, por ejemplo, el poder político propende a generar tendencias de rigidez, estandarización o monumentalidad. Véase los casos de por ejemplo del Egipto faraónico o de, y ya trasladándonos a un ejemplo más

reciente, al régimen nacionalsocialista de Hitler. Al igual que, de modo contrario, cierta redistribución del poder social y del aumento de la libertad política, conlleva a generar tendencias laxas y subjetivas (Alcina Franch, 1998, pp. 64-68).

Si la capacidad simbolizadora y el sentido estético forman parte de cualquier entorno humano, el hecho de denominar ciertos productos como arte, conforma a éstos como parte integrante de una cultura.

Fischer (1993) indica que la esencia del arte radica en el miedo primigenio del ser humano a la naturaleza y por tanto su capacidad de controlarla. Las primeras manifestaciones artísticas obedecían a fines mágicos, de tal manera que eran instrumentos que favorecían la relación del ser humano con su entorno y las relaciones sociales, en tanto que fortalecía al colectivo en su lucha por la supervivencia.

Con la pretensión de explicar cómo el arte ha participado a lo largo de la historia en la escisión de clases y ha sido principio de alienación, este autor comenta que el arte no debiera de perder ese halo de colectivismo de las primeras manifestaciones, ya que era la actividad social por excelencia en la que todos participaban (Fischer 1993, p. 43). El poder de filiación del arte se producía por su característica de impactar en las emociones (Eisner, 1995).

Esta idea quedaría incompleta si no se tiene en cuenta lo que significaba el realismo para las primeras imágenes que se produjeron. La imagen debía de ser eficiente, esto era cuestión de “parecido”. La mimesis es la raíz de las producciones del arte. Se producía algo parecido, algo que evocara lo que se quería representar, nunca confundiendo-se con aquello a lo que hacía referencia (Aumont, 2001). Esto hizo que en muchos casos se desarro-

llara mayor especialización entre los realizadores de dichas imágenes. Hecho de vital importancia para el posterior desarrollo formativo en la creación de imágenes.

A este respecto, conviene advertir un planteamiento que lanza Arnheim (1993) en el que señala que la mayoría de imágenes creadas por el hombre incluyen elementos de la expresión artística, aunque no estén ligadas a ese fin (p. 75). El autor dibuja una situación en la que toda imagen (no sólo visual, pues se parte de un amplio espectro de manifestaciones artísticas) posee características relacionadas con el arte, pero el fin al que va dirigido o el que se pretende alcanzar, es el que connota la acción; el acto artístico.

La idea de no obviar el carácter “primigenio” para adentrarse en una definición del arte, también se encuentra en Quintana Cabanas (1993), pero en este caso desde la perspectiva de un estudio en Pedagogía Estética. Este autor indica que aunque pudiera parecer que el objetivo único del arte fuera la de crear belleza, lo cierto es que inicialmente las artes adquirieron valor por sus aplicaciones útiles socialmente. Por ejemplo, en Grecia, la pintura y escultura estaban supeditadas a la arquitectura para convertirla en un todo estético, además del carácter representativo y pedagógico que suponían ciertas narraciones que estos motivos vehiculaban (Ibíd.).

Fue en este momento en el que se pueden encontrar las primeras reflexiones relacionadas con el arte, de vital importancia para nuestra cultura (Jiménez, 2002, p. 53 y ss.). El término *téchne* griego, relacionado con la técnica, es utilizado por Aristóteles para definir una actividad humana en la que se produce una realidad- la representada- que previamente no existía. El término arte se adopta del

término latino *artis* o *ars* latino<sup>5</sup>. Posteriormente se procedería a una división jerárquica de las actividades relacionadas con la *techné* en actividades intelectuales y artesanales, y artes liberales y vulgares (Ibíd, 89).

Posteriormente, Alcina Franch (1998) comenta que la denominación del arte en la cultura occidental se ha hecho, en muchas ocasiones, adoptando el nombre de los diferentes estilos artísticos provenientes de la historiografía.

José Jiménez, desde una perspectiva en la que tiene en cuenta el contexto actual, indica que lo realmente universal es la dimensión estética (Jiménez 2002, p.53). A pesar de encontrar manifestaciones artísticas en todas las culturas hasta ahora estudiadas, el arte, en el caso de Occidente, está culturalmente definido. Puesto que se aplica para designar determinadas producciones que son simbolizaciones estéticas concretas. El arte es por tanto un sistema simbólico (García Leal, 2008).

Esta idea se puede valorar al ver que en el S.XIX se desarrollan intensamente estudios etnográficos, además del establecimiento de imperios coloniales, y como consecuencia, supone la consideración del “arte primitivo”. Un término ambiguo y dudoso, que tenía por igual el arte de las cavernas, el de las civilizaciones antiguas o el de los grupos tribales que coexistían en este siglo. Desde una perspectiva evolucionista, el arte occidental ocuparía el lugar privilegiado de una evolución, mientras que otro tipo de manifestaciones, serían estadios anteriores en el tiempo y en el grado evolutivo (Jiménez, 2002, pp. 172 y ss). Una idea análoga a la comentada por Moxey (2005) cuyo trasfondo se acerca a una voluntad “globalizadora” del arte, ya que la noción filosófica de Estética creada en la Europa del S.XVIII,

sirvió y sirve para legitimar ciertos artefactos que de forma previa eran extraños totalmente al arte y a la estética que “sirven ahora para demostrar el poder globalizador de esta noción occidental” (Moxey, 2005, p.27).

Teóricos de la literatura alemana como Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser (1978, c.p. Brea, 2005, p. 33) indican que la valoración de una obra está determinada por el encuentro con los valores cambiantes de las culturas históricas, a pesar de ciertos criterios de forma y contenido presentes en la estructura de la misma en el momento que fue creada.

De igual modo, Jiménez advierte que en el siglo XVIII y XIX, es el momento en el que se cristaliza el sistema moderno de las artes, que llevaba perfeccionándose desde el Renacimiento, y se configura, de forma definitiva, una serie de componentes institucionales que van a marcar toda la creación y recepción del arte. Este entramado institucional se va a considerar como fórmula aplicable a todos los tiempos y manifestaciones artísticas, por lo que el arte se presenta en términos de estabilidad imperecedera. Estos componentes serían la *obra de arte*, que constituiría el centro y la parte más destacable, a la que seguiría el *artista* y el *público* y, como mediación la *crítica del arte*, concebida como filosofía aplicada, cuya determinación imprime un carácter valorativo tanto en la producción como en la recepción de la obra (ibíd.,105 y ss). Aumont (2001), al respecto, comenta que la crítica del arte o el sistema de las bellas artes se constituiría de una serie de invenciones que sirven para, precisamente, acotar las mutaciones y novedades que ha sufrido el arte a lo largo de la historia y como fórmula de resistencia en cierta manera, al establecimiento de paradigmas

5. Consúltase el diccionario etimológico de J. Coromines (1991), p. 363 (Vol. A-CE), donde se indica que arte proveniente del latín *ars* o *artis* es “habilidad” o referente a la “profesión de arte”. En castellano, prosigue, el término arte en el sentido de bellas o nobles artes proviene de una imitación al francés. Reconocida como necesaria por Baralt.

6. La cursiva es del autor, José Jiménez. Véase p.105 y ss.

y por tanto, al carácter inclasificable e irreductible que el arte tiene (p. 260).

Un hecho plausible durante todo el S.XX, y que incluso se ha extendido al presente, es la incertidumbre de gran parte de la sociedad al no encontrar elementos de valoración y de distinción, ya que todo puede ser arte en un mismo plano: estético y conceptual, en el que sólo las instancias de poder deciden. Más que adscribirse a los canales institucionales “canónicos”, lo deseable sería proporcionar materiales teóricos para comprender a qué se llama arte, para que uno mismo sea capaz de emprender estas cuestiones de forma individual, ya que según Jiménez (2002) “La experiencia del arte es algo enteramente individual” (p.52).

Aumont (2001) también propone varias definiciones del arte según su vinculación con la institución. Por una parte afirma que más que la presentación de una determinada producción artística, lo que se busca es “reflejar su propio reflejo” [el de la institución]. Y por otra parte indica que como fruto de las diferentes reflexiones de artistas contemporáneos, nace una voluntad de definirlo al margen de la institución, y que al igual que Jiménez, proviene de la experiencia que el individuo obtiene al estar en contacto con éste. De esta manera, la definición no viene dada de un “aspecto creacional del arte”, es decir, no es el artista, a quien ha sido otorgada por la sociedad la capacidad de hacer arte, sino que es el individuo el que conforma los parámetros del mismo según su experiencia (Aumont, 2001).

En la actualidad, debido a la influencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana, la legitimidad que detentaban las instituciones es desplazada a favor los *medios*. Ya que los medios al anunciar qué obra es la más costosa, inicia la idea

de aquello que se debe valorar es igual a lo valioso económicamente. Para Racioppe (2013) esta función era responsabilidad de la historiografía del arte, pero que al ser “asumida” por los medios de comunicación, se produce una inversión en el canon, o directamente se genera uno nuevo asociado a los medios.

No sólo el siglo S.XVIII y S.XIX es el que ve nacer el sistema moderno de las artes, sino que además es el que ve nacer una nueva rama de la filosofía, la Estética, cuya razón de ser es el estudio y el análisis de todo lo referente a la experiencia y la representación sensible, que según Jiménez, la cultura moderna institucionaliza de modo privilegiado en el conjunto de las artes (Jiménez, 1996).

En un principio tal como fue concebida por Baumgarten, la estética se convirtió en una rama de la filosofía que focalizaba la atención en la belleza y el arte, en cuanto su apreciación. La etimología de la palabra deriva de *aisthetika* y *aisthanesthai*. La primera significa algo percibido a través de los sentidos y en el segundo caso, significa sentir o percibir. Estas dos aproximaciones etimológicas de este término sugieren al mismo tiempo estética como cualidad inherente de las cosas y como acción, como acto de percibir<sup>7</sup>.

La confusión entre estética, arte y lo bello está en muchos casos vigente. Las bellas artes como sistema, alcanza una revolución filosófica e institucional y ratifica que el concepto de lo bello unido al de arte, ha estado unido desde los griegos hasta el S.XVIII, donde empezaron a añadirse otras categorías como la de lo sublime (Aumont, 2001, p. 104). Esta coalescencia de arte y bello, se extiende en cierta manera debido a la implicación de esta idea

7. Véase el diccionario etimológico de J. Corominas (1991), p. 786 (Vol. CE-F). En el mismo además del significado de la etimología de la palabra “estético”, también incluye la acepción de “comprender”.



en la cosmología cristiana. Ya que la idea de lo bello se asociaba a lo verdadero, que emanaba de la figura suprema que es Dios, y el arte, era considerado una imitación a lo verdadero (Büch-Morss, 2005).

Por lo que la definición de arte, así como las categorías vinculadas a este concepto a lo largo del tiempo, como en este caso la estética y la belleza, se convierte en una necesidad práctica más que en una especulación abstracta (Aumont, 2001, p. 97). Sobre todo porque de esta manera, facilita la relevancia de los conceptos de acuerdo a un determinado momento cultural concreto. Pues, por ejemplo, para el arte clásico, o “clasicista”, la belleza suponía una alusión a las normas del buen gusto, o para la filosofía kantiana, la belleza o el embellecimiento de la vida a través del arte, supone una actividad social desinteresada.

Frente a la idea de la relación de la estética con lo bello, cabe puntualizar que están ligadas una a la otra, pero la “estética no es discurso sobre lo bello, ni sobre el arte, sino sobre la sensación” (Ibíd., 148). Cuestión que comparte Dewey, ya que, “para ser verdaderamente artística, una obra de arte ha de ser estética, es decir, hecha para ser gozada en la recepción perceptiva” (Dewey, 2008, p. 55). Aunque cabría matizar que según el autor, la importancia de la estética no está implícita en la obra o en la experiencia, sino en la acción de la misma, en la experimentación. De forma análoga, relacionado con la parte expresiva de esta actividad, tal como lo explica Quintana Cabanas “lo estético expresado es arte” (Quintana Cabanas, 1993, p. 199).

La preocupación por la sensación y lo sensorial, no sólo proviene de la preocupación incipiente de los filósofos cuyo principal interés estético se fundamenta en este aspecto, sino que además, con

la aparición de medios de expresión y representación tan revolucionarios como la fotografía, propiciaron la aparición de movimientos artísticos cuya guía se fundamentaba precisamente en lo sensorial: El impresionismo (Aumont, 2001).

Por otro lado, la sistematización de las artes como esfuerzo teórico de la crítica del arte, se ve impregnada por el componente técnico-tecnológico de las nuevas artes y la variedad y la hibridación de géneros o medios, por lo que la clasificación de las obras y propuestas en el panorama contemporáneo se hace cada vez más una tarea complicada (Cabot, 2008). Según un intento para catalogar todas estas propuestas de las instituciones más relevantes en el ámbito artístico internacional, Tate Gallery y el Guggenheim, las obras actuales se pueden clasificar en: *Film/video*, *Instalación*, *Internet Art*, *Pintura*, *Fotografía*, *Escultura* y *trabajos en papel (dibujo)* (Ibíd.).

Esta clasificación puede resultar operativa, pero lo esencialmente relevante de la irrupción de nuevos medios, es que:

Ni la materia, ni el espacio, ni el tiempo son desde hace veinte años lo que eran desde siempre. Hay que esperar que tan grandes novedades transformen toda la técnica de las artes y de ese modo actúen sobre el propio proceso de la invención, llegando quizás a modificar prodigiosamente la idea misma de arte (p. 36).

Una de las inferencias posibles de estas declaraciones es que lo especialmente relevante desde el punto de vista de la crítica del arte no es aplicar un sistema de clasificación como se hacía en relación a las artes clásicas, sino que esta apertura, gracias a los nuevos medios, proporciona nuevos significados para cada categoría estética.

La relación entre arte y estética puede llegar a

no ser algo definido y estático. Lowenfeld (1984) indica que la estética puede ser definida como vehículo para organizar el pensamiento, percepciones y sentimientos, de tal manera que de forma expresiva se muestren los mismos. Este vehículo expresivo es el arte, sin el que el desarrollo de la estética no sería posible. La misión del arte sería entonces, mediante formas sensibles, la representación semejante a una idea, sentimiento o pensamiento (Lowenfeld, 1984; Read, 1982).

Dorfles (1968), llama la atención sobre la definición de estética como sistemática exploración en cuestiones que surgen cuando el individuo inicia reflexiones sobre la belleza y sobre los productos de las artes, aunque el autor añade que la estética, no es un concepto aislable del contexto, y por tanto determina un ámbito cada vez más variado, en el cual, se encuentran cuestiones de carácter filosófico, psicológico, antropológico y social.

Para Bück-Morss (2005) existen tres vertientes de la Estética Moderna, una de ellas ligada a la idea de la sustitución de la “verdad” que emanaba de Dios, expresada por lo sensible. Otra es la ligada a la Estética como forma de cognición corpórea, no necesariamente vinculada al arte. Y en último lugar, existe una vertiente que está vinculada a la imagen como referencia para el conocimiento, “la imagen intensifica la experiencia, iluminando realidades que de otro modo pasarían inadvertidas” (p.154). En este caso, la importancia de esta línea de investigación reside en favorecer la primacía de la imagen en sí, y no lo que hay detrás de la misma.

Deleuze – comenta la autora – , dedica estudios a la especificidad de la imagen. De hecho éste argüía que el cine hacía pensar filosóficamente, o al menos ayudaba en parte a ello (Ibíd., 154).

Wojnar (1967, p.62) cuando realiza un estudio sobre Pedagogía Estética, advierte sobre el carácter singular del arte como indispensable para la concepción estética de la vida humana.

En Hegel vemos que el sentido personal de lo estético no es propio del hombre, esto es, algo natural y espontáneo, sino que es una facultad que ha de ser cultivada y formada (Quintana Cabanas, 1993, p. 241). Por ejemplo, en relación con la belleza, consustancial a la estética, suscita emoción estética, pero la presencia de la belleza no corresponde siempre con el desarrollo de tal emoción. Este hecho depende de la capacidad perceptiva (Ibid. 23). Este ejemplo, conduce a la reflexión que el juicio y expresión estética, al igual que la artística, es una capacidad que ha de ser cultivada.

Si asumimos que los medios de comunicación han sustituido en parte la función legitimadora de las instituciones artísticas, también éstos han sido impregnados con las estéticas contemporáneas, por lo que la idea que se puede derivar de esta circunstancia es si ciertas producciones mediáticas se pueden catalogar como arte (Racioppe, 2013), sobre todo si además se considera la saturación del lenguaje cotidiano en relación a este término.

Esto llega a ser un punto conflictivo, si se piensa que lo único que se ha añadido al sistema de las bellas artes es el cine. Si la concepción de la estética nace de las características del contexto, es lógico pensar que el trasfondo cultural actual está marcadamente afectado por lo mediático, y por tanto esta concepción debe comprender la variedad de prácticas creativas en la actualidad (Aumont, 2001). Una estética que va más allá de las instituciones y que incluye en el dominio artístico sensaciones nuevas



**Figura 2. La fuente (1917), Marcel Duchamp (R. Mutt). Fotografía de A. Stieglitz.**  
Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/La\\_Fuente\\_\(Duchamp\)](https://es.wikipedia.org/wiki/La_Fuente_(Duchamp))

como por ejemplo el movimiento (Racioppe, 2013, pp. 6-7).

En las últimas décadas, la creación artística contemporánea deja de lado, según Bourriaud (2007), la concepción de la obra de arte, que se muestra como resistencia a la sociedad del espectáculo definida por Debord, puesto que “el problema ya no es desplazar los límites del arte, sino poner a prueba los límites de resistencia del arte dentro de un campo social global” (p. 34). Lo interesante de este rumbo adoptado por algunos artistas es que se renueva el compromiso de la práctica artística con otras actividades fuera del mismo. La independencia artística es considerablemente atacada como resabio modernista, y se abre camino la consideración del arte dentro del complejo de otras prácticas representacionales contemporáneas, como es el ejemplo más significativo de los *media* (Hutcheon, 1993, p. 192).

El arte, en consecuencia, no está suscrito al relato de la historia del arte como historia de los objetos relacionados con la pintura, escultura y arquitectura, está suscrito a una actividad que consiste en “relacionarse con el mundo con la ayuda de signos, formas, gestos u objetos (Bourriaud, 2007, p. 135).

Esta situación puede derivar de la circunstancia en la que la concepción estética heredada de la época clásica no tiene la misma fuerza explicativa, sobre todo porque en las mismas se basan en la intencionalidad de un sujeto.

En este sentido la expresión artística, después del surgimiento del arte conceptual, se produce un giro del arte “sensible” hacia el pensamiento, esto es, en palabras de Arthur Danto, a la filosofía. De acuerdo a la reflexión de García Leal (2008) el esfuerzo por sistematizar cuáles son las característi-

cas generales del arte, también puede devenir en filosofía. Puesto que “la filosofía ha surgido siempre de la curiosidad, la incertidumbre, la indagación y la duda” (p. 138).

El punto y aparte para formular esta cuestión proviene de las creaciones de Duchamp, como “La fuente” realizada en 1917 (fig. 2), que es prácticamente imposible valorarla en términos estéticos, Duchamp constató la categoría de arte a sus obras a pesar de la ausencia de belleza:

la belleza realmente no podría formar parte de ningún atributo definitorio del arte. Se podría decir que este reconocimiento dibuja una línea muy nítida entre la estética tradicional y la filosofía del arte, que incluye la práctica actual de arte (Duchamp, c.p Danto, 1999, p. 106).

Esto se fundamentaba con el ejemplo del arte conceptual, pues hubo un cambio de la experiencia sensible hacia el pensamiento. Esto es debido a que, siguiendo una idea de Kosuth, uno de los artistas más descolantes de la vertiente conceptualista, el arte invitaba a una contemplación reflexiva para conocer “científicamente lo que era arte” (c.p. Danto, 1999, p. 37).

Se eliminaba entonces la parte material y física, en la realización de obra, “lo que los antiguos griegos llamaban *poiesis* y la tradición clásica desde el Renacimiento tradujo como creación” (Jiménez, 2002, p. 28).

Precisamente Danto, en su enunciación de “muerte del arte” describe una situación artística en la que ya no importa el aspecto de una obra de arte. La literatura se identifica con palabras que no guardan una relación lógica gramatical (escritura), la música con el ruido, etc. (Ibíd., 57).

La producción artística no emprende un camino en una dirección concreta, sino que a juicio de Danto, “el arte puede ser lo que quieran los artistas y los patrocinadores” (Ibíd., 58).

Otro aspecto a considerar es que si se piensa en la transformación acaecida gracias a los nuevos medios, se tiene en cuenta la independencia de lo físico y lo material (Cabot, 2008). Por eso, es interesante valorar un nuevo objeto de la estética: una construcción particular de una imagen colectiva posible por la imagen audiovisual (p. 38).

De hecho, muchos de los reproches que se hacen a los esfuerzos teóricos por concretar el hecho artístico, es que además de no abordar la circunstancia que a una gran cantidad de artefactos se les cataloga como arte, las prácticas artísticas contemporáneas no son valoradas por no tener un soporte

físico. Gacía Leal (2008) indica al respecto que si en la actualidad se han oscurecido ciertas creencias en relación al arte, se necesita investigar si verdaderamente éste posee unas características generales que coincidan en determinadas obras (pp. 136-138).

Por eso, coincidiendo con una reflexión de Vilar I Roca (2010, p. 132), la noción de arte es mucho más abierta y asume que éste se abre a lo nuevo, en tanto que se constituyen formas novedosas para crear sentido y “significación”, aunque no concreta si efectivamente estas formas tienen que estar materializadas en algo nunca visto anteriormente.

### 2.1.1. 2. Conceptualización de la Educación artística y estética.

En el campo de la educación artística por ser la expresión mayormente aceptada por la pedagogía y la teoría de la Educación, se han dado numerosos problemas a la hora de sistematizar el campo de actuación de su propio estudio, y también su distinción con la educación estética. De igual modo, se ha dado una tendencia que ha creído que ambas la estética y artística- representan el mismo objeto pero con diferentes matices según la aplicación y contexto.

El concepto de educación estética proviene de Schiller, a partir de su texto “Cartas sobre la educación estética del hombre” (*Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, 1795). Éste creía que la educación estética suponía el único camino para guiar la maduración espiritual del hombre de aspectos como la razón, moral, gusto y sentimiento

(Gennari, 1997, p. 123). Schiller confiere a la estética un valor de dignidad humana y por tanto la belleza (como moralidad), además de poseer la función pedagógica de convertir el hombre físico en hombre estético, y por tanto moral (Ibíd., 124)

El término de educación estética se suele prestar a divergencias y no hay unanimidad en su definición y aplicación, “Debe admitirse que la estética es en ocasiones un término ambiguo y esquivo [...] cuando la estética se une a la educación, las ambigüedades se agravan”<sup>8</sup> (Simpson, 1991, p. 172). En el siglo XVIII nace en consecuencia la noción de “gusto”. Una facultad específica, que es la de “juzgar el sentimiento”. El gusto es considerado como una cuestión afirmativa del juicio estético, que en este periodo en concreto opera como una respuesta viable ante el cientifismo de la época, y que re-

8. “It must be acknowledged that aesthetic is often an ambiguous and elusive term [...] when aesthetic is joined with education the ambiguities are compounded” (trad.autor).

marca criterios como la imaginación o el carácter impulsivo (Gennari, 1997, p.95-96).

En relación a aspectos educativos, según Bertin (1975)

Es objeto de la educación estética la formación del “gusto”, es decir de la actitud de percibir (y producir) valores que (aunque provengan de *otro*, por ejemplo de la emoción religiosa, como el caso de la pintura del Beato Angelico, o bien estimulen a *otro*, por ejemplo, a la revolución social, como en el caso del teatro de Brecht) se basen en la armonía de una “forma” que obtiene su propia estructura autónoma y su propio significado específico del libre juego de la sensibilidad, de la imaginación y de la propia inteligencia. La “forma” estética encuentra expresión no únicamente en el mundo literario y artístico, sino también en los sectores más variados de la experiencia y de la actividad humana<sup>9</sup> (p. 199).

La estética es por tanto el principal componente en la formación del gusto (Gennari, 1975, p.95).

En términos generales, se suele concebir la educación estética como el desarrollo de habilidades perceptivas y de capacidad crítica que permite a los estudiantes manejar distintos lenguajes y formas artísticas y eludir ciertas respuestas y juicios convencionales y estereotipados (H.S. Broudy, c.p Simpson, 1991).

Según R. A. Smith (Efland, 1992) la educación estética pretende ampliar el marco de los contenidos a través de la incorporación de actividades críticas, históricas y de apreciación artística. Y por otro lado también comenta que existe otra acepción y es la de remitirse a un concepto más amplio de las artes visuales, al englobar la música, la literatura y el

teatro y la danza. Esta segunda acepción nos lleva a la cuestión del interés del desarrollo común de los procesos creativos de las diferentes artes, así de cómo la educación estética puede tener cabida en el currículo (Frawley, 2013).

Al igual que la confusión conceptual entre arte y estética, ésta se ha equiparado la educación artística y estética. Quintana Cabanas (1993) a este respecto comenta que una parte de la estética no concierne al arte, y sí a la manera en que percibimos el mundo. Una frase de este autor resulta lapidaria para ejemplificar la relación definitiva entre arte y estética. “Puede haber estética sin arte, pero no arte sin estética” (p. 199). Tatarkiewicz (1990) indica que la educación estética está determinada por acontecimientos y actitudes personales relacionadas con la experiencia estética, mientras que la educación artística, lo está por la percepción artística.

A partir de la idea de Dewey se entiende el “arte como experiencia”. El proceso artístico y estético quedan separados al ser el arte el generador de obras y por tanto, las mismas son integradas en la experiencia de forma estética.

Herbert Read (1982) abogaba por una idea de la educación en la que el arte fuera una guía conceptual, didáctica y espiritual. Sin embargo, en sus declaraciones se observa que no sólo alude simplemente a una “educación artística”, sino que engloba al arte en un proyecto globalizador que comprende todos los modos de expresión del “yo”: expresión literaria, musical y auditiva o plástica y visual. De algún modo comprende aquellas formas que “constituyen una forma de contacto totalizadora con la realidad, hasta el punto de poder llamarse educación estética, o educación de los sentidos sobre los que se funda la conciencia” (p. 26). En una línea de

9. “Compito dell’ educazione estetica è la formazione del “gusto”, e cioè dell’attitudine a percepire (e a produrre) valori che pur potendo provenire da altro: Ad esempio dall’emozione religiosa come la pittura del Beato Angelico; o stimolare ad altro (ad esempio alla rivoluzione sociale come il teatro di Brecht) hanno fondamento nell’organicità di una “forma” la quale attinge dal libero gioco della sensibilità, della immaginazione, dell’intelligenza stessa [...]. La “forma” estetica trova espressione non soltanto nel mondo letterario ed artistico, ma anche nei settori più svariati dell’esperienza e dell’attività umana”. (trad. Autor).



pensamiento similar, Cabot (2000) indica que la estética deja de ser bajo estos preceptos una disciplina “especial” para convertirse en un medio general para la comprensión y aprehensión de la realidad. Precisamente, en esta idea está basada la actual noción del pensamiento estético.

A pesar de los condicionantes históricos y culturales que han perpetuado una cierta visión del arte, la estética y su campo de estudio y aplicación, Read intentaba con su propuesta introducir una versión objetiva del arte, fundamentada en la estética y cuyo beneficio revirtiera sobre la sociedad donde se pudiera desarrollar (Read, 1982, p. 223).

La educación estética, por tanto es un término genérico que no afecta a un objeto autónomo de estudio o no incide exclusivamente a un área de conocimiento, pues impregna toda la educación. Para Quintana Cabanas (1993, p. 23), el objetivo de la educación estética no es educar la sensibilidad, sino la educación de la sensibilidad estética. El hecho de formar al individuo en hábitos estéticos, fomenta la comprensión, el juicio y en algunos casos la creación de arte. Sigue comentando:

En la formación humana lo estético tiene el valor de lo cultural y de un factor de configuración personal [...] Estas últimas posibilidades vienen confirmadas por aquel dicho de J.Ortega y Gasset, según el cual el placer estético tiene que ser un placer inteligente (p. 264).

Esto hace referencia a un placer motivado, que subyazca en él una acción inteligente.

En la educación artística, hay dos posturas según diferentes planteamientos pedagógicos. Una es

la “educación por el arte”, en la que el arte mismo es tratado como medio e instrumento fundamental en el mundo educativo. Y la pedagogía de la misma se orienta al conocimiento del arte, su apreciación y juicio. Por otra parte, la “educación para el arte”, sitúa el arte como fin, y por tanto el fundamento de la misma radica en la expresión y creación artística. (Quintana Cabanas, 1993; Barragán; 1995; De la Calle, 2006).

Por este motivo, la educación estética, se ha asumido dentro del mundo educativo, en su sentido más amplio con la educación por el arte, ya que, según expone De la Calle (2006, p.185), este proceso interviene en la formación del *homo aestheticus*, perfilado por los valores históricamente atribuidos al arte, y cuyo proyecto, más allá de lo estrictamente educativo, se propone gestar una personalidad sensible y creadora.

De igual modo existen dos concepciones según una visión esencialista y contextualista del arte (Eisner, 1995). En la primera vertiente estarían, por ejemplo, las posturas de Dewey y Read; y en la opción contextualista estarían todas las aportaciones vinculadas con aspectos de esta concepción:

- Actividad artística como ocio.
- Función terapéutica de la producción artística.
- Desarrollo del pensamiento creativo.
- Apoyo a otras materias, como por ejemplo aquellas relacionadas con las Humanidades.
- Base psicológica (Ibíd.,8).

Nelson Goodman (2010) advierte que la experiencia estética no es pasiva, ya que ello implica que se puedan identificar los diferentes sistemas de símbolos. Este autor indica que la educación estética

no es conducente a fines prácticos, pero sí subyace en ella un carácter heurístico. Al igual que la ciencia, que a diferencia de la tecnología se basa en el conocimiento sin fijarse en sus consecuencias prácticas, lo indispensable es la búsqueda de la verdad. Su idea más interesante es que la afinidad entre educación estética y educación científica está desdibujada en tanto que ambas conducen a la comprensión del entorno y de ciertos fenómenos. Una de las diferencias que la educación debiera aportar según el autor es la "relativa a la preponderancia de ciertas características específicas de sus símbolos" (Goodman, 2010, p. 238). Por ello, además de ocuparse la educación artística de los motivos y percepciones artísticas, asigna una amplia significancia a las habilidades cognitivas y simbolizadoras en la producción artística. Pues no existe un mundo para el ser humano separado del lenguaje.

El arte (y sus símbolos) se determina como un pilar fundamental para el desarrollo de la estética como parte de la pedagogía y además, el sentido estético podría ser entonces una forma primordial para relacionarse con lo que nos rodea. La formación estética del hombre refleja una disposición y voluntad incipiente a lo estético "cuya epistemología radica en el esfuerzo interpretativo orientado a la selección de todo cuanto realmente merece ser objeto de atención y conocimiento" (Gennari, 1997, p. 307).

Heid (2005), en un estudio sobre el desarrollo estético desde un punto de vista cognitivo, expone que el desarrollo del sentido estético va más allá del simple sentido tradicional filosófico de la apreciación del arte. Un auténtico sentido de la estética es crear significado a partir de aquello que se percibe a

través de los sentidos. De hecho ella describe como educadora una experiencia muy ejemplificadora de lo que se expone. La autora narra que dos niñas, preparadas para lavar sus pinceles al final de la clase, una sosteniendo un pincel con color azul, otra sosteniendo un pincel con amarillo, se dan cuenta que al pasar el agua por los dos pinceles superpuestos, el color que se obtiene es el verde. Esta autora indica que esto además de ser una experiencia estética, puesto que es una experiencia que se tiene con los sentidos, y que afecta a nivel emocional en grados diferentes, es capaz de producir significado, y por lo tanto, de aumentar las habilidades cognitivas, ya que ayudan a la reflexión de los acontecimientos que llegan a través de los canales sensoriales (Eisner, 2002; Csikszentmihalyi, 2006).

El arte, su recepción, se aleja de una presunta sacralización, para derivar en una "cuestión física". El legado de Dewey, en que el arte de nuestra cultura se basa en este experimentalismo (Aumont, 2001), confiere una importancia considerable a las obras por poseer la función de cambiar nuestra experiencia e incidir sobre ella, y es ahí donde arte y estética se imbrican para establecer un proyecto educativo conjunto.

En el momento actual también conviven varias acepciones en relación al arte y la estética. Son planteamientos de los que no hay que prescindir para describir la posible correlación entre estética, arte y educación. Aunque por norma general, si anteriormente han tenido correspondencia, actualmente no existe tal correlato. En el S.XX, el estudio de la estética centra su atención en los procesos de la recepción, la producción y el conocimiento del arte (Abss 1991, c.p. Heid, 2005).

Para exponer la situación actual del arte, hay que observar que la adjetivación de contemporáneo, junto a arte, siempre está presente, y que más que un calificativo como “actual” o estilo, sino “lo que pasa después de un relato legitimador del arte” (Danto, 1999, p. 32).

Aunque la educación artística y estética persigue otros fines diferentes que la creación artística “institucional” o más formal, es cierto que debiera de revisar las concepciones cambiantes del arte y de sus parámetros. Si la estética encuentra en el arte una esfera privilegiada, pero goza de cierta independencia institucional. No obstante, de acuerdo a una declaración de De la Calle (2006), la relación entre la dimensión artística y estética viene determinada por condicionantes históricos y especificidades de cada contexto cultural, para lo que “el papel de

la educación ha sido y es fundamental y definitivo” (p. 207).

Algo de estos planteamientos sugieren la importancia educativa de tratar todos estos aspectos, para que algo tan importante e inherente a nuestra cultura, no soporte mediaciones o incluso “barreras” en la experiencia individual y colectiva que es el arte. Según Arnheim (1993), una de las cuestiones que se debe rectificar en primer lugar es la idea popular que se tiene del arte, una idea que todavía tiene vigencia. Y también, muchas teorías afirman que la educación debe integrar el componente estético, de los distintos lenguajes artísticos en la educación global del hombre (Gennari, 1997).

## 2.2. Repaso histórico de la educación artística y estética. Principales corrientes pedagógicas

*[La educación estética] conecta con el fondo último de la vida del ser juvenil, a su emotividad, su afectividad, a sus sensaciones e imaginación.*

Luzuriaga

La educación artística al igual que otras disciplinas posee unos antecedentes que tienen su origen y postulación en diversos contextos históricos y en diversas tendencias pedagógicas. En este sentido, esta tendencia se refiere al empeño que se hace sobre una finalidad general que puede ofrecer la experiencia estética y la producción artística a una persona y a la sociedad.

La educación estética, más inclusiva que la educación artística en su desarrollo histórico, no ha

sido objeto de estudio en particular hasta el siglo pasado (Wojnar, 1967). Las posturas dominantes a lo largo de la historia se inclinan a presentar ésta como algo accesorio y no vital; como aspecto básico dentro de la educación, casi como centro absoluto indispensable; o en el mejor de los casos, con inclinaciones menos radicalizadas, se ha optado por conferir a las artes y a la estética de un valor crucial, siempre y cuando se cumplan una serie de condiciones, cuya atención recaiga sobre la metodología, los contenidos, y los fundamentos psicoló-



gicos de su incidencia en los propios componentes del sistema educativo<sup>10</sup>.

Al hacer una revisión histórica, se puede hacer una idea de las continuas revisiones que se han hecho de ciertos puntos importantes en relación a la educación artística y estética, en lo que respecta a su pedagogía, a su *episteme* o cuerpo de conocimiento; a su significación y proyección cultural y social; y también, aunque en menor medida, a aspectos productivos y económicos. Todo ello ha provocado que en muchos casos estas teorías hayan contribuido a ratificar su “utilidad”, o bien, a cuestionar su valor educativo.

La importancia de esta reseña, no es hacer un resumen de las principales corrientes pedagógicas e innovaciones que se han producido, que a juicio de autores son las más importantes de destacar, el interés está precisamente en evidenciar el hecho de que a lo largo de distintas épocas históricas ha habido una secuencia que se corresponde con las posturas anteriormente mencionadas que han obedecido a causas de diferente índole, y de acuerdo al estado en un momento dado de las artes o el Arte, es decir, su valor y su incidencia en el conjunto de lo social, en relación así mismo con el pensamiento pedagógico y la historia de la estética y el arte.

La influencia de cuestiones económicas, políticas y sociales se hará presente, pero siempre teniendo en cuenta, que de forma general, se establecen tres tendencias que por sistema se han producido en diferentes momentos, de las que ciertas particularidades son aportadas por diferentes filósofos, pedagogos y artistas:

1. La relacionada con la formación específica y “profesional” de las enseñanzas artísticas, que tradicionalmente es la más antigua. Ésta evolu-

ciona en la medida que cambia el concepto de arte y sus relaciones con las diferentes especialidades artísticas.

2. La educación estética. Esta es la tradición que vincula la educación integral de todo individuo con la educación estética

3. Y por último, la más reciente, que es aquella que está incluida en los planteamientos de una educación general y que se integra en la llamada “escolarización de masas” (Barragán, 1995, p. 45).

Al mismo tiempo y considerando la evolución de este área de conocimiento, Gennari (1997), teniendo en cuenta las diferentes tendencias pedagógicas sobre la educación estética (y artística) a lo largo de los diferentes periodos históricos, comenta que existen diferentes aspectos que de forma plausible se reúnen en la mayoría de sistemas educativos. Se pueden sintetizar de la siguiente manera:

1. Las actividades artísticas constituyen la parte lúdica del currículum, y por lo tanto su papel dentro de la estructura del proyecto educativo detenta un papel accesorio.

2. La expresividad creativa reclama un papel central dentro de las escuelas y su propio espacio y disciplina curricular.

3. El preponderante papel de la educación intelectual tiende a subordinar de forma tácita la educación estética. Cuya finalidad es dudosa y ambigua.

4. Una “democracia disciplinar”<sup>11</sup> dota a la educación estética de un papel formativo tanto en el ámbito comunicativo como el crítico y cognitivo (p. 162).

10. Cabe especificar que aquí se está haciendo referencia a todos los componentes del sistema educativo. Esto es, el par docente-discente; la administración educativa; la familia; y otras instituciones culturales.

### 2.1.1.1. Principales planteamientos pedagógicos hasta el S.XX.

Resulta interesante la cuestión de cuál fue el origen de la educación artística y estética en Occidente. De hecho en algunos estudios que narran la Historia de la Educación Artística, suelen empezar por el contexto propio de los cimientos de nuestra cultura occidental (p.e Efland, 2002; Gennari, 1997; Quintana Cabanas, 1993; Wojnar, 1967). Es Grecia donde se ve nacer la necesidad de instaurar la educación como respuesta conducente a reformar la sociedad debido a las numerosas ocupaciones y guerras (Efland, 2002, p. 32). Este hecho provoca que se planteen las motivaciones del ser humano para hacer de la educación un fundamento vital en el desarrollo de una sociedad y de su funcionamiento y cohesión.

El primer autor importante, al que los principales textos hacen referencia es Platón (Ibíd. 2002, p.35). Para él, lo importante de las artes era que su enseñanza serviría para alcanzar el poder de la razón, pero esto precisaba de algunos matices. La razón era alimentada por las “formas ideales” eternas, pero la pintura era condenada por suponer una imitación de dichas formas ideales. La música escapaba de esta sanción. Si se piensa sobre este punto, la música al no ser aprehendida por el sentido de la vista, hace que se determine el ojo como un dispositivo engañoso. Mientras que el efecto emocional de la música es inmediato y por tanto, la experiencia estética también lo es. En las artes plásticas este efecto está mediado por lo que en ellas se expresa (Eisner, 1995).

Según Efland (2002), a pesar de estas ideas, Platón no defendía la exclusión de las artes fuera del currículo, pues para conseguir estas primeras for-

mas ideales, consideraba la imitación como medio para que madurara el poder de la razón.

En Aristóteles se observa una postura más “benévola” con respecto a las artes, aunque no situaba del todo el papel de las artes visuales o plásticas en un lugar privilegiado. Colocaba a la poesía y a la música como medios indispensables para educar la moral y, el dibujo, tenía un papel menor.

Una idea muy importante dentro de las principales aportaciones pedagógicas de Aristóteles es el concepto de catarsis. Esta cuestión está relacionada con el efecto de las artes en aquél que las contempla, y con las funciones sociales derivadas de la “purgación de las emociones” a través de la emoción estética (Efland, 2002; Quintana Cabanas, 1993).

En Roma aparece de una forma más evidente el mecenazgo. Esta aparición es bastante importante para la formación de artesanos, que aunque eran considerados poco más que esclavos dentro de la pirámide social, es un hecho a considerar desde el punto de vista educativo, ya que la demanda social del mecenazgo hizo que se empezara a sistematizar la formación artesanal.

Más adelante, en la Edad Media, el auge del artesanado es evidente. El arte, en este momento, detentaba una clara función pedagógica. La alfabetización y los focos culturales principales se situaban en monasterios principalmente, lo que suponía, además de una disminución clara de la alfabetización, ya que el conocimiento y el saber “emanaba de Dios”. La principal función de las artes visuales del momento, obedecían a la instrumentalización del dogma cristiano. La imagen era el único modo

11. El entrecomillado es de Gennari.

de enseñar los textos sagrados a la población mayormente iletrada.

Este aspecto de la cultura del Medievo es importante para tratar de entender la profusión de gremios artesanales. Hay muchas teorías que indican que en este periodo de la cultura occidental, la labor artesanal era meramente mecánica y el éxito radicaba en la imitación al maestro (Wojnar, 1967). A este respecto, Meyer Schapiro (1995) indica que en relación a la enorme fantasía que presentaban algunos capiteles, si que existía la impronta de un genio creativo.

Desde la Edad Media en adelante, la enseñanza en general se funda en bases intelectuales y teóricas. La educación artística tiene una importancia relativa, y en la mayoría de los casos se supone como una mera especialización profesional.

El arte, por tanto, se consideraba como resultado de especialización y como un objeto de lujo, una fuente accesible a pocos privilegiados. Y no sólo se cumplía esta norma con las artes denominadas manuales, sino al conjunto de todas las artes.

Con la llegada del Humanismo en la época del Renacimiento, se dio una importancia primordial a aspectos educativos dentro de la cultura renacentista. La educación detentaba una gran importancia para el desarrollo de una identidad cultural, y la actividad artística era primordial para su auge y especificidad. La educación en este momento no es igualitaria, ya que disfrutaban sólo de este privilegio duques y príncipes (Efland, 2002, pp. 53-54).

El planteamiento didáctico en los talleres artesanales, difería del de la Edad Media. En este caso se contemplaba al menos la figura del artista, de

“genio”, por lo que no sólo era importante la pericia manual con respecto a las artes plásticas, además existía una gran actividad intelectual. La actividad artística estaba focalizada en los talleres en los que además de practicar las enseñanzas técnicas pertinentes, eran focos de una gran actividad intelectual y filosófico-religiosa (Chastel, 1966; Baxandall, 2000).

La idea de genio estaba relacionada con las ideas neoplatónicas que imperaban en la época en la que la obra de arte se asemejaba a la creación de Dios. La obra tiene una entidad propia, tal como anunciaba Marsilio Ficino, en la que no es la belleza de la misma la que atestigua la belleza del mundo, sino las cualidades estéticas propias las que elevan su pertenencia del mundo sensible al mundo suprasensible o espiritual (Jiménez, 2002, pp.108-109).

Otro salto significativo para el desarrollo de las artes a nivel pedagógico, se encuentra en la época del Absolutismo Político. En este momento, con el auge del Empirismo, cuyos principales representantes son Locke y R. Bacon, hay una depreciación de las artes en favor de la ciencia. El arte elabora un discurso a favor del poder real. En este momento, la desvinculación de la formación artística con la Iglesia iba iniciarse. Progresivamente en los siglos sucesivos hasta el SXX se adoptan actitudes laicas, que en algunos casos derivan en actitudes que incentivan el discurso del poder político (Efland, 2002, p. 167)

Posteriormente, la Ilustración fue un movimiento cultural que toma fuerza en Europa. Este movimiento, entre otras cosas, alimentaba la idea de progreso a través de la educación. Este fue un momento decisivo para sistematizar algunos métodos de enseñanza para la educación artística. Aunque todavía

ésta se centra en el desarrollo de las artes plásticas para aquellas personas que se iban a dedicar a labores artesanales, y a futuros artistas al servicio de las clases dominantes.

El optimismo pedagógico de esta época, unido a las tendencias filosóficas del empirismo y sensualismo, sirven como base para que la burguesía intelectual funde las instituciones de la enseñanza (Quintana Cabanas, 1993, p. 295).

Todavía se sigue con la idea de la “reproducción artística”, es decir, la pericia técnica sigue siendo el objetivo artístico fundamental, a través de copias exactas de modelos, o moldes.

De hecho, para que no hubiese posibilidad de imprimir un estilo entre los discípulos, se producían cambios frecuentes de los docentes para evitar esta circunstancia. De cualquier modo, supuso un modelo de escuela (Efland, 2002, p. 75).

En el SXIX, sobre todo en Europa, encontramos variedad de corrientes, opciones y métodos en el desarrollo de la creación artística, propias del espíritu de la época. Si algo marca este siglo, es el Romanticismo, sobre todo como corriente cultural que afecta a numerosas actividades, y la Revolución Industrial, que además de lo que supuso a nivel económico y social, iba a suponer unos cambios decisivos en el ámbito de la educación artística y estética.

Autores como Goethe o Schiller identifican el progreso de la espiritualidad humana, propio del carácter romántico, con el progreso en las artes (Quintana Cabanas, 1993).

Schiller (1969), en su obra más importante “Cartas sobre la educación estética del hombre” comentaba: “Sólo la belleza puede conferir un carácter social. Sólo el gusto puede traer armonía a la

sociedad, en la medida y que promueve la armonía en el individuo” (p. 215).

En el ser humano se dan dos tendencias, una de impulso material de la vida y otra un impulso espiritual de la forma. Para hacer del hombre un ser racional y en consecuencia moral, ha de ser primero un “animal estético” (Schiller, 1969). El toque mediador que proporciona el desarrollo estético circula entre lo que hay de racional y de sentimientos, de ideal y de materialidad, de voluntad y de emotividad.

Afin a las ideas del Romanticismo, la originalidad era la máxima artística, el artista no debía de estar sometido a reglas. Este planteamiento supone un precedente para posteriores corrientes pedagógicas centradas en la libertad expresiva del individuo (Efland, 2002, p. 80).

Hay que destacar un hecho importante en este momento en la entonces joven nación de Estados Unidos de América. Franklin, uno de los llamados “padres fundadores”, advierte en la educación un medio para preservar los valores de una sociedad y construir una nación cuyos principios básicos eran la igualdad y la libertad (Ibíd., 96). Por tanto, era el momento para la construcción de instituciones educativas con un horizonte más igualitarista. Franklin fue uno de los primeros en introducir el arte en la escuela general, con el protagonismo esencial del dibujo, pero según Eisner (1995, p. 25), con una visión utilitaria y materialista, ya que comprendía que la introducción de las enseñanzas artísticas servía para hacer frente a necesidades técnicas de una sociedad en desarrollo.

Esta idea también es compartida por Hernández (2010, p. 52) ya que expone que la racionalidad industrial valora las habilidades y los criterios de buen gusto vinculados a las artes, puesto que es útil y

contribuye a marcar la diferencia y al desarrollo industrial.

El dibujo iba a ser considerado como medio de expresión más universal y se proclamó la tendencia al dibujo de los niños en la manera de expresarse (Barragán, 1995).

Con la llegada de la producción de objetos de consumo a nivel industrial nace la necesidad social y educativa de crear centros que sobre todo fomenten las artes aplicadas al diseño industrial. En Alemania nace en 1860 la *Kunstgewerbeschulen* (escuela de artes y oficios). En Inglaterra, que estaba a la cabeza del desarrollo industrial, importa modelos de escuela francesa y alemana. En la francesa existe una jerarquización y su estructura se asemeja a las de siglos anteriores. Mientras que la alemana hace revivir la relación algo menos impersonal de maestro-aprendiz, propia de la Edad Media, y que en cierta manera está en consonancia con el ideal romántico alemán. En el primer caso prevalece el desarrollo de las técnicas y de la pericia manual, y en el otro caso, se otorga un papel considerable a la personalidad, al talento, y a la libertad de expresión (Efland, 2002).

Inglaterra intenta crear una síntesis de ambos modelos, puesto que a pesar de ser la más desarrollada a nivel tecnológico, la calidad del diseño no era la deseable (Ibíd.,95).

La educación en general estaba instrumentalizada y servía a la creciente industria puesto que necesitaba de mano de obra que estuviera alfabetizada y que supiera interpretar manuales y leer instrucciones. Las artes estaban también al servicio de la industria.

En este ambiente tan sistematizado destacaron algunos pedagogos como Pestalozzi cuya influencia

principal era Jean- Jacques Rosseau en cuanto que “ la naturaleza era la fuente de la verdad, y la verdad se obtenía a través de los sentidos”(c.p Efland, 2002, p. 126 ). El método Pestalozzi ponderaba el dibujo y la percepción visual, “hay que enseñar al niño a pensar. Para enseñarle a pensar hay que enseñarle a observar. Para enseñarle a observar hay que enseñarle a dibujar” (Quintana Cabanas, 1993, p. 315).

Su metodología consistía en alcanzar el dominio de lo simple para adentrarse en lo complejo, agrupar las formas esenciales, subordinando las menos esenciales, establecer relación de semejanzas y jerarquías, y la experimentación de impresiones sensibles a través de otro sentido, no sólo el visual. Este método educaba el ojo y la mano, además de estimular la imaginación, no en el sentido en que se trabajaba en las academias clásicas. De alguna manera, fue un rechazo contra los métodos de estas instituciones. La imaginación, unido al concepto de intuición, se introduce por primera vez en pedagogía (Gennari, 1997, p. 146), y a este concepto se añade diferentes atribuciones psicológicas.

En EEUU, por ejemplo, Mann, defendía las prácticas del dibujo no sólo por sus ventajas prácticas vinculadas a la industria, sino por sus virtudes morales. Consideraba el talento como condición necesaria para el aprendizaje (Efland, 2002, p. 137).

Así mismo, se promovieron algunas innovaciones legislativas al respecto. Efland (2002) comenta que se recogían algunas de estas cuestiones en el “Tercer Informe Anual del Consejo de educación de Massachusetts” en 1871. W Smith, se esforzó por nombrar al dibujo como una disciplina intelectual, y sobre todo, como un vehículo indispensable y be-

neficioso para el resto de materias, capaz de desarrollar aptitudes como la imaginación o la originalidad. Pero sobre todo, lo más importante, fueron las características determinadas que debía de tener el profesorado en esta materia. Anteriormente eran los artistas los que daban lecciones de arte, dirigidas al mismo tiempo a futuros artistas, pero se empezó a cuestionar el perfil adecuado para esta materia, ya que según se argumentaba, la educación artística poseía enormes beneficios para el desarrollo intelectual del individuo, y para la sociedad, en cuanto que formaba a personas competentes para la industria.

En este momento, por tanto, existe una voluntad de establecer una educación más inclusiva, como indican la creación de las escuelas comunes, que una vez justificada la correspondencia de la enseñanza artística y la industria, se empieza a financiar con dinero público.

El sentido puramente intelectual del método de Pestalozzi se tornó a una servidumbre al sistema propuesto por la Revolución Industrial, con la consecuente pérdida de calidad estética y artística, y en consecuencia, se produce la pérdida de cualidades estéticas en la producción industrial (Efland, 2002, p. 171).

Pestalozzi también resultó ser contrario a la posición de Montessori, en oposición a la espontaneidad y al experimentalismo psicológico (Gennari, 1997, p. 134). Ya que esta autora y pedagoga prestaba especial atención sobre el aspecto técnico más que el de la expresión libre, o más bien, una preparación centrada en el aspecto técnico inicialmente, para alcanzar la posibilidad de una expresión más libre y creativa. No obstante, con palabras de Gennari (1997, pp. 134-135), pensar en una enseñanza prefi-

jada de antemano, técnica y preventiva, que pueda ser la mejor opción para la formación estética, es “pura ficción”. Ya que “la meta del grafismo infantil no es la de orientar el diseño de la infancia hacia el adulto, sino la de hacer vivir al niño experiencias expresivas y comunicativas mediante un lenguaje que le resulte propio” (Ibíd.,134).

Para comprender la contribución de Pestalozzi hay que considerar también los fundamentos de su proyecto estetológico, basado en la libertad y espontaneidad del niño, y el desarrollo de la facultad intuitiva tanto del arte musical, como del arte visual. Proyecto que integra a otras artes, no sólo las visuales, y que dirige la acción a un campo más amplio de capacidades.

El papel de la naturaleza, el de la espontaneidad individual y el fuerte sentimiento espiritual que invade toda la pedagogía pestalozziana están presentes también en el horizonte de su planteamiento artístico; en él, se dan las condiciones de desarrollo del talento de la experiencia perceptiva, que se expresa mucho mejor si el ambiente en el que se realiza la educación adquiere las características orgánicas de un ambiente formativo (Ibíd., 146).

En esta misma línea y como respuesta a la mecanización de los procesos vinculados a la producción industrial, y el exceso de pragmatismo demostrado en diferentes métodos y tendencias, surge una corriente contestataria e idealista, relacionada con el movimiento Romántico.

La principal aportación en este terreno fue la noción de mente como organizador activo de la experiencia, por lo que los mecanismos internos de la mente poseían un papel preponderante para la actividad artística. F. Fröbel fue uno de los grandes re-

presentantes de esta propuesta (Efland, 1993, 2002). Este pedagogo fundó los *Kindergarten* (jardines de infancia) en los que se demostraba la viabilidad de la educación integral del individuo a través de la activación de la formación desde la niñez, cuyos principales valores eran la familia, el juego y el desarrollo de la moral. Defendía una posición más activa del individuo, centrada en la importancia individual del ser humano y su interacción con el entorno, a través de la observación y el juego (Quintana Cabanas, 1993). En este sentido, se produce la transformación plástica a través de una exploración de los materiales para facilitar el desarrollo de la mente y poder aprehender la belleza del mundo circundante. La propuesta de Fröebel supone entonces, un antecedente del movimiento de expresión personal del S.XX.

### 2.1.2.2. La educación artística en el S. XX.

Las características más importantes del desarrollo de la educación artística en el SXX, en relación con la situación de la remodelación de los distintos sistemas educativos y en relación al panorama artístico y social se pueden resumir en:

- Implantación de los sistemas de educación de masas. Aumento de la escolarización.
- Obligatoriedad de las enseñanzas artísticas en la instrucción general.
- Influencia de las vanguardias artísticas en las diferentes tendencias pedagógicas y contenidos curriculares. Consideración del arte infantil. Éste es un campo más de estudio y tiene una entidad propia como tal.
- Creación de escuelas diversificadas, y también

Y en una posición más radical como la de Harris, la finalidad de la educación artística debía de centrarse en un amor por la belleza y la capacidad para producir objetos bellos<sup>12</sup>.

“El yo se diferencia y al mismo tiempo se integra en la comunidad” (Efland, 2002, p. 194 y ss.).

La aportación de estos pedagogos es considerable si se tiene en cuenta que durante el S.XIX un tipo de educación artística que tuviera en cuenta aspectos estéticos dentro de un programa pedagógico era impensable en la escolarización formal. La aparición de alguna obra de arte en este contexto, sólo con una finalidad apreciativa, se debía a la intención de reforzar sentimientos de patriotismo, conducta moral y religiosa (Gardner, 1994, p.68).

especializadas en uno o varios campos artísticos. (Morales Artero, 2001).

A principio de siglo hubo varios cambios en cuanto a diferentes cuestiones.

En primer lugar, al señalar el problema de la transformación necesaria de la educación, y al considerar el dibujo como herramienta para el nuevo panorama social (industrial), hubo un replanteamiento de cómo debía ser tratado en la nueva escuela. Se celebraron varios congresos de repercusión internacional desde inicios del SXX en los que se postulaban los principales principios, fundamentos y aplicaciones que debían de considerarse con respecto a este punto del currículo. El primero de ellos se celebró en paralelo a

12. Esta idea corresponde a una cita de Efland (2002) sobre un texto del propio Harris. Hay que destacar una cuestión importante de la filosofía de este autor que analiza Efland, y es que la disciplina y la educación moral detentaban una presencia fundamental para la instrucción, no como un conjunto de reglas sin más a las que hay que someterse, sino para alcanzar la realización espiritual necesaria. Pues veía una relación directa con el desarrollo espiritual a lo largo de la historia del arte, cuyo cénit era precisamente el Romanticismo.



la Exposición Universal de París en el 1900. En el mismo, una asociación de profesores de dibujo se disponían a valorar la “enseñanza inteligente” del dibujo y su aplicación práctica en las diversas artes, ciencias o ilustración. Este congreso resultó ser todavía bastante tradicional con respecto a la enseñanza del dibujo puesto que comprendía el mismo como imitación, se debía de tener un alto grado de observación para que la ejecución de la forma se acercara de forma mimética a la realidad, guardando relaciones matemáticas y exactas (Wojnar, 1967, p. 119-120).

En los siguientes años, se celebraron varios congresos en distintas partes de Europa como Berna (1904), Londres (1908), Dresden (1912), etc. En los mismos se consideraba al dibujo como el medio de expresión más universal y como tal, debía de tratarse desde el punto de vista pedagógico como la lengua. Para ello se abordaba el problema de la observación de la naturaleza, del juicio estético y el esfuerzo creador. Poco a poco se desechaban cuestiones más tradicionales como la concepción mimética y una exigencia rígida de la técnica. Además, durante estos primeros congresos se empezaron a abordar cuestiones que acercaban este problema a corrientes intelectuales propias de la época (Ibíd.).

Se dejó de concebir el dibujo, y en general la educación artística desde los postulados de las diferentes investigaciones del desarrollo psicológico infantil y también, se perseguían objetivos de tipo social como implantar medidas en la educación en general y hacer llegar la enseñanza del dibujo a un público más amplio dentro de la educación general. De esta manera, la concepción del dibujo como una disciplina que posibilita la transmisión de conoci-

mientos queda configurada según los propósitos didácticos y culturales que se persiguen: dentro de la tradición de las bellas artes, como medio instructor de ciertas enseñanzas profesionales (relacionadas con el ámbito de la industria), y el dibujo como área de conocimiento pertinente para cualquier persona y por tanto, como referencia para la transformación curricular (Barragán, 1995, p. 48).

En este momento, en EEUU, surge una novedad muy importante a nivel académico, se comienza a introducir la Historia del Arte como disciplina en la educación superior universitaria. Eliot Norton promovió el estudio del arte y de las bellas artes en universidades como Yale, Princeton y Harvard. Norton creía en el estudio de las artes como expresión de las condiciones morales e intelectuales del pasado.

La Historia como ciencia va reemplazando a la práctica anterior de historia como literatura

(Lukács). El hecho de añadir el apelativo de historia al arte, hace del mismo algo objetivo. (Aumont, 2001, p.111).

La Historia del Arte como disciplina ha tenido en el pasado un lugar menor. De forma general ha afrontado siempre el estudio del arte occidental como máxima dentro de esta disciplina.

En un sentido moderno, la Historia del Arte nace con el estudio del arte antiguo de J.J.Wincklemann. Su historia es una historia de lo bello, de la evolución de la forma como expresión cultural. Ya no es sólo el contenido el que importa, sino el análisis de aspectos estéticos, susceptibles de ser estudiados cuantitativa y cualitativamente (Marché, 2000).

Esta dirección es seguida por autores como J. Burckhardt, preocupado por el papel del arte dentro de la cultura y como parte integrante de la estructura de la civilización<sup>13</sup>.

13. Un ejemplo de esta tendencia se puede encontrar en su obra “La cultura del Renacimiento en Italia”. En esta obra Burckhardt trata la importancia de ciertos aspectos de la vida cotidiana como la posición y movimientos de las danzas, los gestos en los sermones y su influencia en la configuración de motivos pictóricos. O también analizaba los contratos en los que se estipulaba la cantidad de oro y lapislázuli (un pigmento muy preciado) que debían contener en los cuadros. De alguna manera, este autor se desvincula de la historia y logros de determinados artistas para favorecer un estudio más amplio e inclusivo del Renacimiento y su cultura.



Según Hernández (2010, p. 52) esta rama o disciplina surgida en este momento, se adscribe a lo que él denomina como “racionalidad histórica”, puesto que el arte ha tenido una posición de permanente reconocimiento y vinculación en la historia.

### Pincipales teorías

Herber Read, estaba de acuerdo en considerar que los factores artísticos se han mantenido permanentes a lo largo de la historia, de modo que para éste último el arte debe constituir la base de la educación (Read, 1982). Al tener esta premisa como punto de arranque, este pedagogo mantenía un enfoque empírico en la educación del arte pero de forma radicalizada abogaba por aspectos estéticos absolutos a los que consideraba ajenos a implicaciones intelectuales, idea por la que recibió sus principales críticas. Quintana Cabanas (1993) comenta al respecto “el arte tampoco se reduce a expresión, ni la creatividad a mera originalidad espontánea” (p.354). Sin embargo, su propuesta filosófica es de particular importancia teniendo en cuenta que tradicionalmente se había confiado en el intelecto como medio regulador entre el ser mismo y su medio. Para Read el principal problema del hombre moderno era la ruptura de la armonía propiciada por no fomentarse el desarrollo de la sensibilidad, pues habría que conciliar la intuición y la inteligencia, la imaginación y el razonamiento, y esta conciliación tenía como símbolo la obra de arte (Wojnar, 1967, p. 135). Para este autor la “educación por el arte” tendría que perseguir estos fines: ampliación de las formas de pensamiento, en el que el lenguaje visual prevalecía y la ampliación de medios de expresión de acuerdo al desarrollo de los sentimientos, es decir, en este caso de la expresión de los mismos

bajo una forma comunicable y la formación moral a través de la creación (Read, 1982, p. 119). La educación moral estaba relacionada con cuestiones de equilibrio “social” comentado anteriormente, y consideraba que no se producía en todos los individuos de forma igual.

Wojnar (1967) también comenta al respecto que la concepción negativa sobre el hombre moderno suscitó ciertas reservas y además indica: “La pedagogía de Read parece susceptible de conducir más bien hacia la evasión que hacia la adaptación y hacia la superación de la realidad” (p.140)

Las ideas de Read, no obstante, tuvieron un enorme calado, sobre todo aquellas relacionadas con aspectos de enunciar el arte como medio de entendimiento entre culturas, ya que formaba un orden universal. Además, en su obra “Educación por el arte” (Education through the art, 1943) exponía:

Todos nacemos artistas y nos convertimos en ciudadanos insensibles de una sociedad burguesa, pues se nos deforma psíquicamente al obligárenos a aceptar un concepto social de normalidad que excluye la libre expresión de los sentimientos estéticos (Read; 1982, p.79).

En esta idea se puede identificar la inconveniencia en muchos casos de los valores socioculturales que el ser humano va adoptando en el proceso de formación y de socialización y que de alguna manera, la libre expresión o la total expresión de los sentimientos estéticos del individuo son básicos para su pedagogía.

Existen otras tendencias no tan románticas, que ven al arte como un estadio dentro de una evolución más amplia de la cultura, y se propone el estudio de los efectos más inmediatos del arte.

A partir de este momento surgen tendencias en la educación artística y estética en las se aúnan, a razón de una meta concreta, como es la de la intención de desarrollar las capacidades de expresión, de apreciación y comprensión de los fenómenos artísticos. Y en otra dirección, el desarrollo viene determinado por la consideración de la educación artística como lenguaje a raíz de las diferentes teorías semióticas y comunicativas, y a partir de la importancia adquirida por los nuevos medios de producción y reproducción de imágenes.

Para comprender la primera corriente hay que analizar el desarrollo de la actividad artística en ese momento. Con la aparición de las vanguardias, la actividad artística aparta su interés por la representación y en las convenciones que hacían del arte una institución cultural, y el interés se orienta a la creación de objetos expresivos de la experiencia humana. Estos objetos resultan independientes del referente natural, hasta entonces canónico en la creación artística, y el sentir individual aparece como referente primordial (Eisner, 1995, p. 50).

En las primeras décadas del S.XX existe una influencia de la ciencia en la educación. En parte por el llamado “darwinismo social”, y en parte por los incesantes cambios en el ámbito de la tecnología, el descubrimiento del inconsciente, el primitivismo y el relativismo cultural. Este último debido al auge de la etnología como ciencia social empírica a lo largo del siglo XIX y las colonizaciones de las grandes potencias europeas.

Herbert Spencer, principal abanderado de esta tendencia, intentó liberar a la educación de sus anclajes filosóficos y espirituales relacionados con la moralidad religiosa. En este momento las artes eran relegadas a un estatus menor, puesto que se privi-

legiaba a las ciencias, ya que la metodología que imprimía a la educación el evolucionismo se correspondía a la utilizada para las ciencias.

El fuerte utilitarismo de la educación, y el hecho de que cualquier cosa sea susceptible de ser medida y cuantificable hacen que esta praxis se traslade a la educación y se estandaricen las prácticas educativas. Prueba de ello es la creación del Coeficiente de Inteligencia de Alfred Binet. Aunque fuera considerado un instrumento para detectar ciertos problemas de capacidad en la persona a la que se sometía a este examen u otros aspectos en apariencia beneficiosos, lo cierto es que provocaba desigualdad porque los aspectos que más se tenían en cuenta en este tipo de pruebas eran los aspectos lógico- matemáticos y lingüísticos-verbales, para dejar de lado otros aspectos de enorme relevancia en otros individuos (Gardner, 1994, 1997, 2006).

A pesar de la trascendencia de las teorías de Charles Darwin y en cómo afectó a diferentes concepciones educativas, pronto serían cuestionadas. Uno de los primeros en rechazarlas sería John Dewey. Éste rechazaba la idea de que las leyes científicas eran absolutas, puesto que más bien servían para afrontar situaciones cambiantes. Si hay algo que puede resumir las aportaciones de Dewey es la importancia de la experiencia, y por tanto de la influencia del entorno y de la interacción con él para construir cierto tipo de predisposiciones sobre la manera de concebir el mundo (Dewey, 2008).

Dewey junto a Parker hizo lo que denomina como la Educación progresista, y su creación de las “escuelas del mañana” o Nueva Educación (Wojnar, 1967; Efland, 2002; Hernández, 2010). En esta tendencia reformista se tienen más en cuenta las necesidades del individuo y el entorno sociocultural

(Efland, 2002, pp. 246 y ss.). La infancia es vital para este movimiento.

Se abre entonces una etapa la de la “Nueva educación” cuyas aportaciones a la educación artística y estética son notables. La preocupación radica en la voluntad social para que la misma llegue al conjunto de los ciudadanos y hacía una síntesis de la teoría y práctica. Se mantiene especial interés en promover el valor educativo de las artes a través de su inclusión en los programas escolares.

El movimiento no recurría más que a ideas filosóficas que correspondían a las necesidades de la vida, de la infancia. Esta orientación es también opuesta a la pedagogía general tradicional en la que se partía de una concepción del niño y del joven como un ideal abstracto de hombre adulto (ibíd.,104).

En la obra más destacada de Dewey “Arte como experiencia” (*Art as experience*, 1934), cambia no sólo los preceptos didácticos y metodológicos en la educación artística, su objetivo va más allá y trasciende la idea de concebir el arte como objeto primario. Para este autor, el objeto principal proviene del hombre, como ser activo y “haciente” en el que la experiencia es el principal punto de equilibrio entre el ser humano y el ambiente. La transformación pedagógica que introdujo Dewey y a partir de él, deja atrás el desarrollo estético del alumno mediante la utilización sistemática de modelos que bloqueaban la relación entre el sujeto y su experiencia (Gennari, 1997, p. 152). La estética está rodeada de experimentación y experiencia, no tanto de técnica.

Siguiendo a la psicología funcional se aprecian en el niño dos principios de vida interior, la acción y el interés, y estas dos nociones se sitúan en el fundamento de la nueva pedagogía (Wojnar, 1967).

Esto se sustenta en la presentación de los materiales didácticos, pues debían de resultar atractivos para que tuvieran un valor en los parámetros de la experiencia del individuo. Se potenciaba así mismo la presencia de experiencias reales, que estuvieran orgánicamente relacionadas con la vida de la comunidad. Lo que recuerda a la definición del “aprendizaje significativo” una aportación pedagógica más actual cuyo principal estudio proviene de Ausubel, Novak y Hanesian (1987), pues indicaban que para que se produzca un aprendizaje significativo a nivel psicológico es necesario que la estructura cognoscitiva de cada individuo pueda integrar el nuevo material en un contexto didáctico.

La propuesta para la educación al servicio del niño, debía de nacer de él mismo y no a partir de una idea abstracta e imprecisa de la infancia. Irena Wojnar (1967) comenta al respecto que “se reconocía el valor inmediato de esta educación que no es nunca preparación para las actividades artísticas especializadas, sino satisfacción de las necesidades presentes de pintar, de modelar o de cantar” (p. 106).

Otra de las cuestiones que recuerdan a las ideas de Dewey es la “Interdisciplinariedad”. Esta parte integrante en el currículo obedece a la integración coherente y significativa de todas las materias. Dewey veía el desarrollo de la vida educativa en las escuelas a través de actividades, más que de asignaturas formales, por tanto, las artes más que constituir una materia como tal, se integraban en las actividades realizadas de una forma natural, sin delimitaciones forzadas (Mathew y Edwards, 1936/1966, c.p. Efland, 2002, p. 254). El arte por tanto era una cualidad que da un valor real a ciertas experiencias (Dewey, 2008).

En este momento nace una nueva opción en la que los componentes artesanales y técnicos se han minimizado (Gardner, 1994, p. 68).

Después, surgen otros proyectos que rechazan también las prácticas estandarizadas, puesto que el periodo de entreguerras, que afectó a buena parte del mundo, se promovía el uso moral de la apreciación artística, unido a valores de conservadurismo y propaganda (Eisner, 1995, p.38).

En este momento para entender la pedagogía centrada en el discente, hay que analizar el desarrollo de las artes a principios del S.XX. El desarrollo de las vanguardias artísticas supuso un cambio radical en la expresión artística, en los conceptos y fundamentos artístico-estéticos. Este hecho pronto se percibe en los planteamientos pedagógicos de muchos investigadores. Un ejemplo de lo comentado es F Cizek, que confiere al arte infantil un valor intrínseco, en parte gracias al concepto de “arte primitivo”, tan presente en el ámbito de creación plástica de la época. La posibilidad de concebir al niño como artista también nace de la apertura en la consideración de artista por algunos movimientos.

El programa de Cizek, y la Escuela de Viena a la que pertenecía, consistía en la no intervención del adulto para dejar fluir la libre expresión de los niños y que interaccionasen libremente sin ningún control adulto. A veces, su programa se veía cambiado por la intrusión de conceptos de la vida adulta, siempre y cuando los motivos plásticos utilizados fueran propios de su arte (Wojnar, 1967; Lledó, 2006).

Más adelante, con las vicisitudes que provocó la Gran Depresión y la II Guerra Mundial, nace una voluntad “reconstruccionista” en la que no sólo se tienen en cuenta las necesidades particulares del individuo, sino que además nace la idea del desa-

rrollo artístico como motor de cambio para la sociedad. “El arte como medio para resolver los problemas vitales reemplazó a la búsqueda de la belleza en sí misma” (Efland, 2002, p. 303). En este momento, con la celebración de un congreso internacional celebrado por la FEA (Federación Internacional para la Educación Artística) se trataron cuestiones que ampliaban el concepto de educación artística y ya no se habla sólo de la enseñanza del dibujo. Esto se debe a que es un periodo de esfuerzos de muchos educadores y pedagogos que hacen posible que estas cuestiones tengan un eco internacional.

En un principio, la mayoría de las preocupaciones ostentaban un orden práctico, en la que la enseñanza del dibujo constituye el punto de partida para acabar considerando reflexiones mucho más amplias como la educación estética y artística y su influencia en el proceso de formación. Se parte de la base que la educación por el arte respondía a las necesidades de la época moderna, “había que poner al hombre en condiciones de crear, de dominar la nueva realidad, o al menos, algunos de sus aspectos” (Wojnar, 1967, p.125).

Así se desarrollan currículos artísticos muy estructurados con la delimitación y definición de los contenidos, objetivos, metodología y materiales didácticos. Uno de los pioneros fue el Proyecto artístico de Owatonna, llevado a cabo por Ziegfeld. Este proyecto suscribe un enfoque interdisciplinar en el que se da más relevancia a problemas artísticos relacionados con la vida diaria, algo que remite a las ideas de Dewey. Las bases didácticas del proyecto se pueden resumir en promocionar una actitud más alerta, analítica y creativa. Ziegfeld funda un organismo de gran relevancia como la INSEA (International Society for Education through Art). Esta

organización estaba patrocinada por la UNESCO, y por tanto insiste en la idea del arte como medio de ampliación de la comprensión entre pueblos. El programa de la INSEA insiste menos en la enseñanza artística como tal, y se ocupa de las funciones generales del arte en la vida del hombre (Ziegfeld, 1978). Su programa o estatutos mantenían una relación con el pensamiento filosófico de Herbert Read y las experiencias innovadoras en la época de Lowenfeld (Efland, 2002; Wojnar, 1967).

Las críticas más comunes al proyecto de Owatonna eran que esta materia se convertía en esclava de las otras, y que los profesores no estaban lo suficientemente formados para impartirla. Algo que no ocurriría en la escuela Bauhaus. A pesar de negar un estilo propio, puesto que la forma debía estar subordinada a la función, y de negar la tradición como modelo único e indiscutible, el hecho es que esto otorgaba según Efland (2002) cierta ortodoxia al movimiento. Pero su influencia, hasta incluso nuestros días es prueba de su éxito.

Los problemas que se plantean en esta escuela, sobre cómo se debía enseñar arte o el diseño de los objetos que debían de cumplir una función, son dos de sus planteamientos más logrados debido a su adopción en la enseñanza artística y el diseño.

En relación al ámbito educativo, se propuso una especialización o profesionalización a través de cursos que iban adquiriendo profundidad y complejidad con el paso de los años en la escuela, y que iban a ser muy útiles para su aplicación práctica, como por ejemplo los fundamentos del diseño o la teoría del color (Hochman, 2002).

Después de la II Guerra Mundial hubo un cambio de tendencia de la corriente *reconstruccionista* a la expresionista liderada por Viktor Lowenfeld.

Este basaba su pedagogía en la expresión libre de Cizek, pero la finalidad en este caso, no es el arte, sino el desarrollo de la creatividad. El arte ha de aplicarse a todas las circunstancias de la vida en las que éste es aplicable. Este autor empieza por una crítica al sistema coetáneo por estar basado de un modo exagerado en la acumulación de conocimientos (Wojnar, 1967, p. 142) Lo más innovador de Lowenfeld es que introduce la teoría de Piaget de los estadios, y se aplica al desarrollo artístico en el individuo desde la infancia hasta la adolescencia. Se van sucediendo una serie de etapas correlativas a las de Piaget (Lowenfeld, 1984). Por lo que a cada etapa corresponde unas características cognitivas diferentes y por lo tanto, una metodología específica. Éste proponía también, al igual que Dewey, un “learning by doing” (aprender haciendo) en el que a través de una postura activa, se producía una satisfacción inherente en la autorrealización en el desarrollo creativo (Wojnar, 1967, p. 105).

Lowenfeld (1984) creía en que la función de la docencia no era la de crear artistas, y lo que se pretendía proporcionar era la oportunidad de evolucionar por otros caminos que otros ámbitos de la educación no hacían. Las artes visuales no eran un fin, sino un medio para el desarrollo de la actividad terapéutica de la actividad creativa en las artes (Acaso, 2009, p. 93).

No obstante, a pesar de la relevancia en la pedagogía que este autor tuvo, se ignoraban aspectos de la historia del arte – apreciación o disfrute-, que obviaban el potencial educativo y crítico que su valoración suponía dentro del currículo (Barragán, 1995, p. 54).

Después de Lowenfeld, existen otras propuestas educativas afines a este autor, y otras en contra. En el

primer caso, Eisner, aunque éste confiere mayor importancia a los materiales, intenta ir más allá de la idea de Lowenfeld de que “el arte surge del ser humano no de los materiales” (Lowenfeld, 1984, p. 303), puesto que interesa los usos a los que pueden servir, más que la contemplación de las cualidades en sí mismos. Eisner confería importancia al papel del docente como especialista en la materia que impartía, cuestión que hasta la fecha no se habría tratado lo suficiente en el currículo.

A partir de la década de los sesenta, Bruner propone una reforma curricular basada en las estructuras de las disciplinas. Éstas supondrían un cuerpo organizado de conocimientos cuya aplicabilidad fuera posible en posteriores ocasiones en la vida después de la escuela y por tanto, que de alguna manera tuvieran correspondencia con la vida adulta. A pesar de las mejoras que supusieron sus teorías, recibió algunas críticas sobre su método hipotético-deductivo, ya que excluían los aspectos emocionales entre otros (Efland, 2002, p. 357).

El discurso de Bruner demuestra la aparente falta de interés sobre los aspectos pedagógicos del arte (Ibíd.). En relación a las capacidades representativas y gráficas del niño, éste propone una concepción estructuralista en la que la representación se suscribe a formas diagramáticas que provocan un progresivo convencionalismo en la representación de la realidad (Gennari, 1997, p.155).

Posteriormente, en diversos estudios sobre la importancia del texto y los códigos que la producen, analiza la posibilidad de la “construcción de mundos” cuya empresa es imposible sin la colaboración conjunta del arte, puesto que la función imaginativa gobierna la invención, principal resorte de la cultura.

Lo importante de esta cuestión según Gennari (1997) es su interés hacia la cultura de la interpretación, y a la interacción de objetos y sujetos en permanente transacción, (Ibíd. 158).

Preocupados por las metodologías y los procesos para la producción, la educación artística se subdivide en cuatro disciplinas acordes a esta lógica y cuyos objetivos derivarán en (Acaso, 2009, p. 98) <sup>14</sup>:

- La enseñanza para la producción artística (creación- taller).
- Interpretación de las cualidades de los desarrollos visuales (crítica artística).
- Conocer el marco cultural y las condiciones sociales del arte y artista (Hª del Arte).
- Disfrutar de las cualidades del arte y emisión de juicios artísticos (estética).

En esta línea estarían McFee y Barkan. El primero destaca por el estudio y la importancia de la percepción, y rechaza sobre todo la teoría de los estadios por no contemplar la variabilidad humana. Manuel Barkan, influenciado por las ideas de Dewey, se centraba en la enseñanza artística como desarrollo social (Efland, 2002, p.345 y ss.). Barkan, también emprende un proyecto que pretende desarrollar un método sistematizado para el desarrollo de las artes visuales, en el que todas las partes integrantes puedan ser sometidas a evaluaciones cuantitativas para verificar su eficacia. Por lo que la evaluación cobra bajo esta luz un nuevo protagonismo.

En esta década también, se empiezan a sintetizar teorías acerca de la educación estética. Se publica entonces una antología sobre el tema “Aesthetics and criticism in art education “ (1966) de Ralph Smith.

14. También en Hernández, 2010, p. 46.

La experiencia estética de la educación visual es un hecho que se ha sistematizado definitivamente y se convierte en objeto de posibles investigaciones (Gardner, 1994). La crítica es relegada a un segundo plano. El acento cae sobre los lenguajes comunicativos y sobre la necesidad de una formación tecnológica y científica.

Los movimientos dentro de educación artística en el S.XX pueden resumirse según Camnitzer (2013, p. 7) en el siguiente cuadro:

**Cuadro 1. Movimientos de la educación artística.**

Movimiento	Naturaleza del arte	Contenidos y metodología	Valor del arte
Arte académico (p.e. Academia francesa)	El arte como imitación de la naturaleza	Mimésis. Copiar la naturaleza o la obra de artistas.	Dominio de la técnica y precisión.
Diseño (p. e Bauhaus)	Arte como orden formal o formalismo	Enseñar conceptos formales de las artes. Ejercicios sistemáticos.	Valor estético. Calidad del ordenamiento formal.
Autoexpresión creativa (p.e Read, Lowenfeld)	Expresión original del individuo (dotado)	Actualizar la creatividad del individuo. Eliminar imposiciones.	Originalidad y singularidad en la expresión del artista.
Arte como experiencia (p.e Dewey)	El arte como instrumento que realza las cualidades del entorno	Experimentación. Aplicar conocimientos sobre el arte y diseño a problemas estéticos.	Calidad de vida a través de la experimentación estética.
Arte como disciplina y materia (p.e Bruner)	El arte como concepto es tema de investigación	Modos de investigación usados por artistas y académicos.	Ampliar el conocimiento del arte.
Modelo posmoderno (p.e Efland)	Arte como producción cultural. Construir símbolos de realidades compartidas	Multiplicidad de puntos de vista. Multiculturalidad.	Promover una comprensión mayor del panorama actual y social.

Fuente: Reelaboración cuadro L. Camnitzer, 2013, p. 7.



La estética contemporánea del S.XX produjo cierto influjo en la pedagogía estética. Por este motivo, Thomas Munro dirige reflexiones sobre educación por el arte en esta línea (Wojnar, 1967, p.145). En sus planteamientos no sólo se propone tratar la cuestión de la apreciación y goce de la obra de arte, sino de cualquier tipo de objeto. El objetivo del arte radica en suscitar experiencias nuevas que en parte contribuyan al desarrollo mental y a la adaptación social del hombre. Según Munro los fines de la educación estética se basan en un equilibrio entre lo racional y emocional, en el que el desarrollo de actitudes estéticas es primordial, tanto a nivel interno de los propios sentimientos como despertar los mismos hacia el legado cultural (Munro, 1962).

Por un lado, las investigaciones que seguían estos planteamientos se enfrentan a los nuevos contenidos de la educación artística que se correspondían con los contenidos del arte del momento:

derechos civiles, feminismo, contracultura, etc. Por otro lado, fruto de un planteamiento pedagógico enfrentado, también existen diferentes opiniones en cuanto a la evaluación de los resultados. Pues Smith a diferencia de Eisner, comentaba que los objetivos expresivos eran difíciles de evaluar. Se consideraba que las pruebas estandarizadas eran más fáciles de evaluar que aquellas personalizadas, propias de las actividades de la educación artística (Efland, 2002, p.366).

A lo largo del último siglo generalmente, se han sucedido una serie de movimientos que en realidad se solapan unos con otros. Unos centrados en la enseñanza de los contenidos en materia artística, otros en la expresión personal y otros en la utilización de las posibilidades inherentes a la producción artística debido a su incidencia en el desarrollo cognitivo.

#### **2.1.1.3. Un giro a la imagen y a nuevos medios de expresión.**

Un importante hecho en la década de los sesenta fue la introducción de los nuevos medios a la enseñanza artística como los fotográficos y los electrónicos. En 1966 Vincent Lanier realizó un estudio tratando este tema. Comentaba que los medios de comunicación y los medios electrónicos conectaban más con los estudiantes. Su principal contribución fue la de introducir poco a poco nuevos materiales didácticos en las aulas, y además la educación a través de esta área de conocimiento estaba determinada por el desarrollo de la creatividad (Jagodzinski, 2010).

No hay que obviar, que buena parte de las propuestas que se iban sucediendo en la educación artística se verían impregnadas de la revolución

del medio fotográfico que configura, en parte, una crisis de los sistemas tradicionales de representación y de la generalización de los medios de comunicación de masas. Este hecho es reseñable, no sólo por el cambio de paradigma en las “fórmulas” de representación, sino por el complemento que supuso la aparición de estas nuevas herramientas para los medios artísticos tradicionales. De hecho, prueba de ello es la relación de los mismos en las vanguardias y en buena parte de las experiencias artísticas que surgen a partir de mediados del S.XX, tanto como herramientas facilitadoras de nuevos planteamientos representativos y expresivos, como herramienta integrante dentro del discurso artístico.



La nueva configuración de este área de conocimiento en el currículum focaliza la atención en aparición de diversos estudios sobre la comunicación visual, como Dondis (2003) o Lazotti (1983). En esta novedad se pierde la atención sobre aspectos sociales y culturales y existe un desplazamiento hacia aspectos descontextualizadores centrados en el estudio de la imagen y en estudios semióticos, en el que la concepción de la educación artística no estuviese limitada a la producción y autoexpresión (Gardner, 1994, p. 70), sino al análisis y al conocimiento. La percepción sensorial y la estética se convierten en un amplio campo de análisis. El cómo percibimos, cómo se estructura y organiza la mente a partir de las distintas formas que se aprehenden visualmente, son cuestiones que se tendrán presentes en el ámbito educativo. Esto es en parte factible gracias al desarrollo de la teoría de la Gestalt, cuya figura más nombrada Arnheim, que realiza estudios sobre la percepción, el arte y la educación artística, donde la principal atención recae sobre el aspecto psicológico en la recepción y la creación artística (Arnheim, 1993). En el primer caso, la orientación sobre el lenguaje visual facilita un papel protagonista de la percepción, entendida ésta como forma de cognición. Esta línea es desarrollada en parte, gracias a los esfuerzos de Arnheim sobre el pensamiento visual. Analiza detalladamente “estructuras significantes” de la visión, junto con otros componentes estructurales en relación con el arte y su utilización en la educación visual y perceptiva. Este autor habla de la creatividad espontánea relacionada con una respuesta a los diferentes procesos del pensamiento perceptivo, y con los esquemas cognitivos generales.

Sobre esta cuestión emergen dos posturas diferenciadas: una que considera a la imagen, término

preferido al del arte, como sistema de signos que pertenece a un código similar a lo que sucede en la lengua escrita, lo que posibilita poder hablar de gramática o sintaxis visual, y otra que considera que la imagen no pertenece a ningún lenguaje, puesto que ésta no existe como texto, y que sus aportaciones no son fijas, puesto que varían según los diferentes cambios técnicos y culturales (Barragán, 1995).

La disminución sobre la atención pedagógica de la educación estética favorece que a partir de los años setenta exista una inclinación hacia los lenguajes comunicativos. La educación artística es la encargada de fagocitar las atenciones de la educación estética. Además existen otras “etiquetas” dentro de este área de conocimiento como la educación gráfica o la educación visual. En definitiva, el principal foco de atención se traslada a la imagen (Gennari, 1997, p. 131).

Además, se ha producido un fenómeno en las últimas décadas que si bien se han realizado intentos globalizadores para unificar sistemas formativos y pedagógicos, no parece del todo acertado hablar de políticas internacionales o europeas de educación, sino que parece más correcto hablar de “políticas nacionales de intervención coordinada” que suscriben las “directrices expresadas por los diferentes organismos internacionales (Ibíd., 162).

Es de reseñar una propuesta que tuvo auge en la década de los 80 de la DBAE (Discipline Based Art Education) cuya metodología se basaba en cuatro aspectos: Historia, Crítica, Estética y Producción artística, muy ligado a la propuesta de Bruner comentada anteriormente. Este modelo supondría un empuje para el ámbito profesional y no tanto para el institucional (Morales Artero, 2001).

Esta idea es trasladada a nuestros días. Tal como expone Acaso (2009) en uno de sus análisis, es preocupante seguir manteniendo una concepción de principios del S.XX que hizo posible la creación del curriculum cuya concepción y práctica se situaba al servilismo de la producción económica. De esta forma en la Sociedad de la Información se hace imperativo que el arte y la estética sirvan a fines productivos. La utilidad en los programas de educación ha de ser manifiesta para mantener su continuidad. En algunos casos, la posibilidad de la utilidad de estos programas radica en la aportación a otras áreas de conocimiento y la posible preparación para aquellos que desean continuar su formación en algún campo relacionado con el arte como arquitectura, diseño industrial o de moda (Jagodzinski, 2010).

Situación que resulta llamativa si se tiene en cuenta el enorme calado que tiene el “hiperdesarro-

llo del lenguaje visual”, tal como lo denomina Acaso (2009, 2013), en diferentes órdenes de la vida, como es el desarrollo de la personalidad, o la mediación de las relaciones sociales.

Según un análisis de Hernández (2010) existen diferentes tipos de “racionalidades” que se corresponden con cada una de las corrientes pedagógicas comentadas en relación a la Educación Artística. Éste define la racionalidad como “ el conjunto de argumentos y evidencias que sirven para sostener un estado de opinión que avale una reforma o una innovación en la educación” (p. 52).

Seguidamente se mostrará un cuadro con los tipos de racionalidades y cuáles son sus seguidores. Aunque este autor relaciona otras: cultural, industrial o creativa, son las que se relacionan a continuación las que mejor determinan las corrientes pedagógicas abordadas en este breve repaso histórico.

**Cuadro 2. Relación de las diferentes racionalidades y las corrientes pedagógicas comentadas.**

Racionalidad	Autores	Características y vigencia
MORAL	Read	-Desarrollo espiritualista del arte. - Vigencia actual. Visión esencialista del arte.
EXPRESIVA	Lowenfeld “autoexpresión”	-Importancia del desarrollo emocional y expresivo, la visión. -Vigencia en educación infantil y primaria.
COGNITIVA	Bruner, Vigotsky “revolución cognitiva”	-Arte como forma de conocimiento que favorece el desarrollo intelectual. -Importancia en la educación conceptual.

PERCEPTUAL	Arnheim	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollo perceptual. Dimensión estética y hacia el entorno.</li> <li>Observación y análisis de elementos formales.</li> <li>-Desarrollo de las habilidades plásticas de los alumnos. Presente en la actualidad.</li> </ul>
COMUNICATIVA	Estudios sobre semiótica. Dondis y Lazotti	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Importancia de lectura y comprensión de las imágenes en la actualidad.</li> <li>- Vigencia actual, por ejemplo en el diseño curricular de la enseñanza secundaria obligatoria en España.</li> </ul>
INTERDISCIPLINAR	Bruner, Gardner, DBAE	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organización de los contenidos a través de las cuatro disciplinas para el estudio del arte: Estética, Crítica, Taller e Historia.</li> <li>- Mayor vigencia que el resto. Se defiende que la Educación Artística tiene que tener igual presencia que el resto de áreas dentro del currículo.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de un análisis de F. Hernández, 2010, pp.52-55.

Se puede decir que aunque varias tendencias conviven, la que cobra especial interés es aquella que se fundamenta en un formalismo pedagógico derivado de las iniciativas del currículo centrado en la disciplina, que según Efland (2002), lo deseable, según este autor, debido a la sucesión de tendencias enfrentadas, es un equilibrio entre las artes, las ciencias y las humanidades:

Las artes poseen la virtud de la implicación afectiva y el aprendizaje participativo, significan el triunfo de la vida de los sentimientos y la imaginación. La virtud de la ciencia, en cambio, consiste en el distanciamiento objetivo y la precisión, supone el triunfo del pensamiento racional, mientras que las humanidades poseen la virtud del interés por la acción moral (p. 385).

### 2.1.3. Estudios Visuales y Cultura Visual: Definición de su objeto de estudios e implicaciones educativas

Hasta la aparición de la reproducción técnica de la imagen, la Historia del arte o la Crítica del Arte eran los únicos referentes disciplinares para el estudio de las imágenes (por ejemplo: Jiménez, 2002; Mitchell, 2005; Marchán Fiz, 2005; etc). La reproducción técnica de la imagen, siguiendo las tesis de W. Benjamin (1990), provoca una consecuente pérdida del “aura” de la obra, al eliminar la distancia temporal y espacial para con la obra, y reduce esa relación a un “aquí y ahora”. Las posibilidades reproductivas aumentan al mismo tiempo que las posibilidades expositivas. Este fenómeno sirve para generar un paisaje cultural inundado de imágenes, lo que provoca entre otras cosas, una situación inédita del espectador con respecto a la obra de arte. Se pierde ese carácter sagrado y cultural. Cuestión que se reaviva con la aparición de lo digital en contraposición a lo analógico, ya que la aparente falta de “cosicidad”, esta “cultura de pantalla” (Bal, 2004) frente al objeto físico hace que se las imágenes posean un carácter menos perdurable.

De forma general, Guasch (2005, p. 69) expone que la aparición de los media produce dos posiciones aparentemente enfrentadas, que recuerdan a las dos posiciones tipificables expuestas en la obra de “Apocalípticos e Integrados” (*Apocalittici e Integrati*, 1964) de Umberto Eco sobre la recepción de la cultura de masas: la apocalíptica que veía en la misma una amenaza de unos valores fuertemente arraigados por una clase dominante, y una más democratizadora, que esperaba integrar la nueva cultura surgida de una “densidad comunicativa”.

Posiciones que presentan una relación dialéctica presente en el ámbito artístico en la contemporanei-

dad: arte elevado y arte popular; analógico y digital; tradición e innovación; arte y no arte.

Los Estudios Visuales, en este contexto, se están configurando como una disciplina que avala y estudia la producción cultural actual. Mitchell (1995, 2002, 2005), a quien se deben los principales e iniciales esfuerzos por establecer el objeto, método y alcance de los mismos, indica que existe una confusión evidente bajo las acepciones de Cultura Visual y Estudios Visuales. Éste expone que los segundos son un estudio de los primeros (Mitchell, 1995).

Además, él prefiere la denominación de Cultura Visual, por resultar ser menos neutral, y porque cierra la confusión problemática, entre otras, sobre la cuestión de la construcción cultural de la visión (Mitchell, 2002, p. 166). La acepción de los Estudios Visuales resulta pertinente por ser el resultado de una posición contraria a la pureza artística del tardomodernismo a favor de productos de la cultura “pop” que incluían un abanico más amplio de artefactos y de medios (Marchán Fiz, 2004, párr. 1). Esta ampliación del interés teórico por otro tipo de artefactos, ya no sólo relacionados con el arte, demuestran inestabilidad en la noción de arte. Por tanto, exige un mayor esfuerzo en encontrar de forma crítica y constructiva las características clave para discernir el contexto y la finalidad a la que obedece cada producto y/o artefacto, ante la permutabilidad en algunos casos de éstos.

Martín Prada (2012, p. 110) indica además que la Cultura Visual, debe su origen en los esfuerzos del historiador Baxandall, por ampliar el campo de estudio de las formas artísticas a aspectos más amplios de la cultura y la historia social.

Mitchell (2002) comenta que los Estudios Visuales amenazan en convertir a la Historia del Arte y a la Estética como dos subdisciplinas dentro de los mismos, en las que además exista un estudio filosófico sobre la visión, estudios semióticos sobre signos visuales e imágenes, análisis psicoanalítico sobre la pulsión escópica o estudios antropológicos sobre la visión, entre otros (p. 167). Por tanto, una disciplina de base interdisciplinar (Martín Prada, 2012a, p. 109).

Los Estudios Visuales se han apoyado en las formas de interpretación y pensamiento postcolonialista y multicultural; el feminismo, la teoría del *queer* y los estudios homosexuales; la teoría *foucaultiana* de los regímenes de conocimiento disciplinarios (Ibíd. 109).

Otros términos, como la “Comunicación Visual” se empezaron a gestar en la República Federal de Alemania en torno a un interés entre otras cuestiones a la didáctica de los medios en la educación estética y artística. El interés teórico nacía al entender el arte como comunicación, y al considerar que la estética no era sólo propiedad absoluta del arte y de los procesos artísticos (Marchán Fiz, 2005, p. 76) En Italia, en esta misma línea, creando un interés semiótico, la Comunicación visual extendía su interés a los “nuevos iconos de la civilización de consumo” (Ibíd., 77), en general por los mensajes visuales de cualquier procedencia.

Mitchell (2005) está de acuerdo en ampliar el estudio de las imágenes fuera de los confines de la categoría “arte”, y procede a impulsar un proyecto estético más amplio. Pues, el valor estético era una noción posible de ser aplicada al estatus del arte, y no necesariamente tiene que estar presente en las imágenes para que éstas posean un interés teórico (Elkins, 1999). Más aún cuando, como se ha comen-

tado, la producción de imágenes no depende de la producción artística, y cuando en el arte, en las últimas décadas del siglo XX, se produce un giro de la “experiencia sensible a la filosofía” (Danto, 1999), y por lo tanto, entran en la escena artística aspectos extraestéticos, que de igual forma, conforman una serie de componentes igual de válidos para la apreciación y valoración de las obras. Según exponen Buchloh, Krauss, Foster y Bois (2006) esta postura antiestética de la producción artística contemporánea dismantela la autonomía del arte en diferentes aspectos, entre los que destacan la sustitución de la originalidad, por lo ordinario y la reproducción técnica, rompe con los modos contemplativos de la experiencia estética a favor de la “acción comunicativa y las aspiraciones a la percepción colectiva simultánea” (p. 25). Por lo que una metodología para el acercamiento a una obra basada en preceptos no sería del todo viable.

Además el carácter intertextual en la producción de significado ratifica la pérdida de autonomía del arte y que éste no es ajeno a otras prácticas representacionales de las que es contemporáneo (Hutcheon, 1993).

Debido a estas cuestiones, si los esfuerzos en la conceptualización del arte se han centrado en desentrañar aquellos factores claves en discernir qué es arte de lo que no lo es- en los mismos términos sobre los juicios de la alta y baja cultura visual-, es debido a que al avivar este debate, se cuestiona la posibilidad de una dimensión estética en la economía psíquica, que tal como comenta Marchán Fiz (2005):

nadie se atrevería a calificar de antropológica, pues adolecería de un sospechoso universalismo. Ello no obsta para que a pesar de esta suerte de nihilismo, o

cuando menos, relativismo, todo el mundo siga emitiendo juicios axiológicos y nadie renuncie a seguir disfrutando del arte desde la óptica de la vida (p. 87).

La Cultura Visual y a los Estudios Visuales, se centran tal como argumenta Moxey (2009) en dos posturas clasificables según el interés teórico y el enfoque metodológico dentro del contexto estadounidense y en algunos focos europeos:

- Semiótica: que hunde sus raíces en teorías dentro de la Historia del arte, que se centran en las funciones sociales y políticas, y por tanto en el potencial ideológico de las imágenes. Lo central en este caso es el mensaje de los artefactos más que su medio. El mensaje está determinado, al menos parcialmente, por la mediación entre la identidad del productor y autor, y por un tercer factor, como es la identidad del crítico.
- Ontológica: más interesada en la experiencia propiamente dicha, en la recepción de los productos visuales, en el “aquí y ahora”. Éstos poseen una agencia y existencia particular y propia que determinan su cualidad de “presentación” más que representación.

Estos dos enfoques, conviene la autora, no son incompatibles. Puesto que de acuerdo al poder de atracción de las imágenes o su virtual autonomía sobre lo “real”, existe en virtud de su asociación con el ser humano (Moxey, 2009, p. 21). Por lo tanto, al interés social o político que puedan subrayarse alrededor de su retórica, es importante tener en cuenta la dimensión antropológica y cultural para su análisis e interpretación (Martín Prada, 2012a). A lo que habría que añadir el potencial de los artefactos visuales de “ser”, en sus cualidades formales y vir-

tuales, y en las implicaciones afectivo-cognitivas en el momento simultáneo en su recepción.

Un punto de vista para el estudio del arte desde el ámbito de la cultura visual, aportada por Hernández (2010) es el que considera el arte como un conjunto de prácticas discursivas de ver y de mirarse.

Reconocer estos efectos para generar relatos alternativos o en diálogo con los existentes es una de las maneras de expandir el sentido de la educación de las artes visuales. Lo que lleva a colocar las políticas de subjetividad como un espacio central para explorar, debatir y generar relatos visuales y performativos que contesten a los hegemónicos (p.15).

El estudio del arte, según este autor, debe ir más allá de un planteamiento semiótico para identificar los significados comunicativos o los códigos que hay que descifrar, sino que tiene que encaminarse a considerar el arte y los artefactos y formas que integran la cultura visual como un “idioma” que ha de ser interpretado (Hernández, 2010, p. 46).

La tendencia al desplazar la Historia del Arte o del estudio del arte por lo “visual” o los Estudios Visuales (Guasch, 2005; Moxey, 2005), tiene implicaciones que recaen sobre la debilitación de autorreferencialidad, fundacionalismo y esencialismo, en pos de un concepto más “descualificado” de la imagen, donde se incluirían imágenes fílmicas, virtuales, televisivas o videográficas (Guasch, 2005, p. 62). Por lo que si la Cultura Visual como una “nueva” historia del arte bajo la perspectiva de los estudios culturales, como supondría Mirzoeff (1999, c.p. Bal, 2004), repetirían los mismos patrones de estudio.

Sin embargo, si aceptamos la disolución del análisis de las prácticas artísticas en el espectro interdisciplinar, aunque sólo sea como reconciliación

de saberes, es insuficiente. Conviene anotar que el componente clave en torno al cual giran el resto de cuestiones es “lo visual” (Martín Prada, 2012a). Marchán Fiz (2004, 2005) advierte al respecto cómo se ha producido un desplazamiento de los modos artísticos de “visualizar” por los canales de la “visualización”: cine, publicidad o televisión. El arte se convierte en consecuencia en un sector parcial de la cultura óptica y se ve inundado por todos estos canales en los que “visualizar” es un aspecto inherente a los mismos:

La secuela previsible está siendo la deriva a una nivelación populista de todas las prácticas visuales, en la que el concepto de arte es desplazado por el de visualidad, la percepción artística por la representación y la imagen, las artes por los medios. (Marchán Fiz, 2004, párr.5).

Lo visual como factor preponderante hace que se recupere el olvidado uso y estudio de la mirada, tan denostado desde el siglo de la Ilustración. Las ideas postestructuralistas en relación al texto y el logocentrismo, enmarcan la imagen como un signo, donde prima la lectura de la misma como texto antes que la percepción visual (Ibíd.) De tal manera que estas teorías no permiten llevar al espectador más allá de la literalidad del conocimiento logocéntrico (Stafford, 1997, p. 7). La voluntad presente reclama la visualidad como proceso activo para la gestación de subjetividades y como cuerpo propio de conocimiento, para desestabilizar el punto de vista del conocimiento como agresivamente lingüístico (Ibíd., 63).

No obstante, si se sigue la idea de Gombrich sobre el poder de rememoración y reconocimiento de la imagen de tal manera que ésta tiene la capacidad de asegurar, reafirmar y conducir la relación

con la realidad, también se ha de considerar la advertencia de Aumont (2001) en la que expresa su preocupación porque el individuo pueda obtener de las percepciones ideas estereotipadas, además del peligro de tener la visión como primer estadio de intelección, tal como indica Arnheim (1986b), puesto que en este proceso puede intervenir el lenguaje.

Lo visual es predominante no sólo desde un punto de vista cuantitativo, sino también cualitativo. Marchán Fiz (2005) indica que la cultura de masas tan presente e importante en la vida contemporánea, es indiscutiblemente visual o audiovisual.

La Cultura Visual además expande su campo de actuación desde la propia imagen hacia los posibles mecanismos de respuesta social implícitos en la misma, que, a diferencia de la Historia del Arte, no centra sólo su atención en lo que la imagen significa, sino en qué es lo que de ellas se recibe y su intencionalidad (Guasch, 2005, Hernández, 2010). Al hilo de esta cuestión Moxey (2009) argumenta que el estudio sobre los factores y fuerzas sociales dentro de un programa ideológico revela un afán por lo representativo en la interpretación, y que para desentrañar sus particularidades es necesario acudir a métodos semióticos. Esta autora denomina la situación como una decepción “pos-derridiana” del poder del lenguaje en pos de una fascinación por los objetos que “hablan”. La búsqueda de sentido como objeto principal de la teoría sustituye el poder de evidenciar su esencia, “con el poder perdido del lenguaje” (Moxey, 2009, p. 11).

De igual modo M. de Bal (2004) advierte que la esencialidad de la visión o supremacía de la visión surge en un momento cultural concreto -a partir de la aparición de la imprenta-, y lógicamente, en el



contexto cultural de Occidente. Por lo tanto, es la jerarquía de la visión, sobre otros sentidos, un fenómeno enraizado en un enclave historicista y contexto cultural. Esta jerarquía podría ser un inconveniente añadido a la demarcación del objeto de análisis de la cultura visual. Todo “ver” es además el resultado de una construcción cultural, y por lo tanto necesariamente condicionado y connotado (Mitchell, 2002; Brea, 2005). Por este motivo, Bal propone una mirada “sinestésica”:

El acto de mirar es profundamente “impuro”. Para empezar, dirigido por los sentidos y fundamentado por tanto en la biología [...], la mirada se encuentra inherentemente encuadrada, delimitada, cargada de afectos. Es un acto cognitivo intelectual que se interpreta y clasifica. Segundo, esta cualidad impura es susceptible también de ser aplicable a otras actividades basadas en los sentidos, como escuchar, leer, saborear u oler. Esta impureza hace a tales actividades mutuamente permeables entre sí, por lo que los actos de escuchar y leer pueden también tener grados de visualidad (p. 17).

Por lo tanto, en el acto de ver, aunque se concentraran en aspectos cargados de significado, que hicieran de sus productos “visuales” un referente clave para conocer el patrimonio cultural y objetual de una cultura, es interesante cómo se adscribe a la fenomenología inherente a este proceso otros referentes o sistemas semióticos (Bal, 2004; Latorre Izquierdo, 2008).

Un estudio sobre la aplicación de métodos visuales en diferentes disciplinas a cargo de Jim Elkins (2007, c.p. Moxey, 2009, p. 14), conduce a valorar la importancia de los datos visuales también en ciencias, no tanto en términos de significado vehiculado por la imagen o inherente a ella, sino por su carácter

de “muestra” de una cuestión o una hipótesis planteada sobre un problema o investigación científica. Este autor confiere a la naturaleza de los medios una preeminencia sobre los artefactos en sí.

Guasch (2005) de hecho, anuncia además que una posible ampliación de la noción de arte, al introducir en su estudio otros artefactos e imágenes, hasta de “baja calidad”, conlleva a una supuesta intención democratizadora de la imagen, y que supone un solapamiento entre diversos medios- tradicionales con digitales-, o en sus propias palabras, un colapso, que al mismo tiempo favorece el estudio de los modos, definición y genealogía de la vida cotidiana, en el que la “globalización de la visión” es un hecho predominante. Aunque según Mitchell (2002), esta “globalización” no supone que hablemos de una sociedad enteramente visual, sino que a veces esta cuestión encubre el pánico moral y político depositado en las imágenes mediáticas o los llamados medios visuales. A juicio de Mitchell (2002, 2005), no existen medios enteramente visuales, y que su naturaleza es más bien mixta, ya que “la propia noción de medio y mediación ya implica de por sí una mezcla de elementos sensoriales, perceptivos y semióticos” (p.20).

Por lo que la supremacía de la visión es una idea controvertida de acuerdo a lo que él llama “la falacia de la hegemonía”<sup>15</sup> (Mitchell, 2005, p. 174).

Es importante hacer notar que si la existencia del objeto visual es esencial para ascender y descender al contexto que la determina, es significativa también, la experiencia del espectador en la recepción de la obra. Tal como comenta Didi- Huberman (2010), encontramos en la experiencia la guía para la aproximación y valoración de la obra. En lo que a las obras de arte se refiere, este autor rechaza

15. “La falacia de la hegemonía” (trad.aut.). Para una concreción de esta idea véase pp. 173-174, donde habla en clave relativista atendiendo a la cuestión del “giro pictórico” en la historia, no como algo enteramente nuevo gracias a la aparición de los media y de las tecnologías reproductoras de la imagen; y no como algo adscrito a valores intrínsecos de todas las culturas humanas.



las enunciaciones casi tautológicas de la valoración positiva de la obra, simplemente por formar parte de las obras más conocidas del canon, y por tanto, deudoras de un contexto social e histórico determinado.

Las relaciones con los objetos visuales centradas en la recepción conducen a situar el papel del espectador en una posición principal, con respecto al autor u obra.

Existe por tanto, un interés sobre el espectador (Acaso, 2009). En el caso de la creación artística cada vez son más los intentos y formas artísticas que introducen a éste en el proceso de lectura-interpretación de la obra: instalaciones, performance o arte interactivo, entre otros.

Esto, según Bal (2004) conduce a desvelar el papel de la visualidad en la construcción de significado, donde además quien recibe la obra construye también significados en la contemplación de la misma. La visión no es sólo un proceso óptico y químico, sino que ver incluye conocimiento dentro de nuestra visión, y por lo tanto es un acto de interpretación, “el acto de percibir es primordialmente lingüístico y contextual, y que la visión es siempre una amalgama de imágenes, lenguaje y teoría” (Martín Prada, 2012, p. 166).

Otro aspecto destacable en relación a los esfuerzos teóricos de los Estudios Visuales es la cuestión de la relación de poder inherente en la producción de imágenes, y su influencia en el espectador. Esta cuestión es apoyada por partidarios y defensores de esta disciplina, en la que identifican en los medios visuales una complicidad con los regímenes de vigilancia y espectáculo. Aunque la imagen no es de forma exclusiva el instrumento o vehículo de dominación que utilizan las instancias de poder, lo que lleva en algunos casos

a suscribir a la imagen en un enfoque iconoclasta (Mitchell, 2002, pp. 173-174).

Desde este punto de vista, en el proceso pedagógico, más que analizar los significados que proyectan los artefactos visuales, habría que analizar las condiciones que permiten su construcción (Martín Prada, 2005, p. 141).

El estudio de la imagen o del artefacto visual o audiovisual, se sitúa entre el estudio ontológico de la imagen y la valoración de los flujos de intercambios simbólicos y culturales, lo que para la pedagogía artística y la crítica de los medios está en “los procesos de apropiación del mundo a través de la producción y reproducción de imágenes” (Marchán Fiz, 2005, p. 85).

Por otra parte, tal como apunta Martín Prada (2005), la imagen se ha convertido en pensamiento con derecho propio, ya no constituye su resultado o un medio para alcanzar el mismo. Hecho que de algún modo actualiza la necesidad social del arte, como agente activo para la crítica, “la producción de imágenes que le es propia sería probablemente la única para debilitar la fijación de la irreflexión en un mundo que las imágenes constituyen” (Martín Prada, 2005, p. 131). Según una idea del autor, hay que deformar la aparente coincidencia entre la imagen y su referente desde la enseñanza de las prácticas artísticas de producción visual. Por tanto, una posible orientación pedagógica se pueda relacionar con el último arte conceptual que nos devuelva una cierta “percepción distanciada” y reflexiva del espectador (Ibíd., 133).

Dentro de su aplicación pedagógica, Latorre Izquierdo (2008) se lamenta de la revancha de los Estudios Visuales al método histórico para afrontar la eminente revisión de la educación estética. Éste

supone que esta problemática, en relación a la tradición histórico-artística, se basa en una posición dialéctica condicionada hacia la tradición, frente al nuevo paisaje cultural. Por tanto, se despojaría a la historia del arte, en lo que a historia de las imágenes y procesos históricos-culturales en la creación artística se refiere.

Si según se ha comentado, los Estudios Visuales son un estudio de la heteróclita Cultura Visual, y por tanto, lo visual cobra especial relevancia con relación a la producción de significado, se ha reconocido a los mismos como un nuevo enfoque metodológico que aborda cuestiones que tienen que ver con las ineludibles relaciones de poder: de quien posee la información también la manipula y controla. Latorre Izquierdo (2008) se lamenta de una cierta visión relativista del arte y que es favorecida por los Estudios Visuales.

De alguna manera, el halo relativista que el autor indica es contrarrestada por un punto de vista generalizado (Mirzoeff, 2009; Mitchell, 2002, 2005; Guasch, 2005) en el que la necesidad de incluir nuevos relatos en la producción cultural, hace que se dejen atrás viejas concepciones y preceptos, y que una visión totalizadora sobre el arte no tenga una aplicación efectiva sobre el conjunto de lo social y cultural. Para dirimir la valoración de lo estético es necesaria una “intervención particular”, esto es, ha de tener un sentido y alcance en la vida local y cultural, en vez de una afirmación de carácter universal (Mitchell, 2005, p. 29).

Hay que matizar que aunque un enfoque historicista sea poco flexible en momentos determinados, no es necesario desechar de forma tajante una metodología basada en estos preceptos, ya que Ann Holly o Bryson entre otros, no descartan descender

en la alteridad del pasado para incluso comprender procesos actuales en la producción de imágenes. Este matiz sigue en cierta manera a lo propugnado por Berger, uno de los críticos más influyentes (Latorre Izquierdo, 2008). En sus “Modos de Ver” (Ways of seeing) se puede comprobar que más que una reconstrucción parcial o total del pasado, lo que busca es una reapropiación de los significados para un nuevo enfoque ideológico, alejado del “aura” sacral de las obras, para lo que la presentación de ideas era llevada a cabo a través de ejemplos visuales y la noción de arte tenía una cierta relevancia (Latorre Izquierdo, 2008, pp. 72-74).

Estas circunstancias hacen que los Estudios Visuales puedan ser un referente teórico capaz para la creación de una metodología coherente para describir los procesos de la creación artística del audiovisual, entre otros, en la que según Guasch (2005) supone un nuevo campo epistemológico<sup>16</sup> que puede aunar planteamientos antropológicos con modelos histórico-sociales (p. 70). De tal manera que suponga una alternativa posmoderna razonable a la Historia del Arte, y sobre todo liberarla de toda historia del “fin” (fin del arte, fin de la Historia del arte, fin de la Estética), en el camino a la posthistoria y a un nuevo estatus de la posmodernidad como un miembro interdisciplinar, interpretativo y relativista (Ibíd., 74). En el que el potencial “democratizante” nace de la concepción de la gestación de las imágenes, éstas no son producto de una conciencia individual, sino que forman parte de la conciencia colectiva (Bücker-Morss, 2005).

En cuanto al carácter interdisciplinar de los Estudios Visuales y la denominada Cultura Visual que se ha puesto de relieve a raíz de las interpretaciones y aportaciones de diversos autores, hay que puntua-

16. La autora Ana María Guasch hace referencia a Estudios Visuales para definir una alternativa factible a la academicista, totalizante y pretendidamente universalista Historia del Arte. Éstos hacen referencia a una serie de esfuerzos teóricos de estudios sobre el tema más centrados en trabajar con el significado cultural de la imagen y no tanto en su valor estético.

lizar que tal como dice Cabot (2008, p. 34) muchas veces, cuando existe un traspaso de las funcionalidades y herramientas de un ámbito a otro, puede que no funcione, sin embargo, existe la posibilidad que se gesten un nuevo objeto de estudio y que “venga para quedarse con nosotros”.

Si el arte es una forma de producción visual equivalente, aunque diferenciada al resto, los Estudios Visuales no debieran negar la forma distintiva del arte como creatividad visual, ni su tradición historiográfica (Latorre Izquierdo, 2008; Martín Prada, 2012a). Aunque siempre se pone en lugar privilegiado al interés crítico de la imagen como objeto social legitimado por la institución –arte (Martín Prada, 2012a). Tal como indica Hernández (2010, p. 15), la

Cultura Visual no pretende relegar a un plano inferior las manifestaciones artísticas, pero pretende incorporar problemáticas que están fuera de la esfera del arte en la educación. Característica que sin duda adopta un gran poder de reforma en el ámbito educativo.

Las cuestiones aquí tratadas sobre este enfoque interdisciplinar hace que según Dumcum (2009) sea considerado parte de la educación artística, que tienen diferentes direcciones y líneas de investigación entre las que destacan, tanto lo comentado por Hernández (2010), como una línea que investiga la irrupción de los media y nuevos recursos tecnológicos (Liao, 2008, c. p, Dumcum, 2009, p. 70).

## 2.2. La creatividad en el contexto de la innovación educativa. Creatividad y TIC

*La casualidad sólo favorece a los espíritus preparados.*  
Pasteur

La palabra creatividad tiene su origen en la voz latina *creare* que significa engendrar, producir, crear.

En los primeros momentos, el estudio de la creatividad se centraba en las relaciones de inteligencia y personalidad (Keith, 2000). En este sentido la cuestión estaba relacionada bajo los test realizados del CI. A mayor inteligencia mayor creatividad. Según Fuentes y Torbay (2004, p. 1) fue a raíz de los estudios empíricos de mediados del siglo pasado llevados a cabo por Guilford, que trataban sobre inteligencia como combinación de pensamiento convergente y divergente, cuando la identidad de la creatividad como objeto de estudio iniciará su andadura.

Aunque en realidad, se produjeron de forma más sistemática y notoria desde el acontecimiento téc-

nico del primer envío del Sputnik (Landau, 1987, p. 15). La necesidad de la creatividad para la producción de ideas novedosas con un fin supraindividual, económico por ejemplo, indujo a promover investigaciones psicológicas sobre la creatividad y de cómo se podía fomentar en el individuo o grupo.

La creatividad es uno de los principios y pilares por su proyección en el conjunto de la sociedad y por el cambio potencial mediante su desarrollo (cambios económicos, para una ciudadanía más activa y participativa o el acceso a la creación y a la información). Y más cuando el panorama de las sociedades actuales, al menos en Occidente, está dominado por el cambio tecnológico. Además, la sensación de inestabilidad en cuanto a los esquemas de conocimiento y el relativismo imperante

proyectado en relación al “saber” y las relaciones humanas que se organizan en un esquema organizativo, al que llamamos cultura. Se puede decir, por tanto, que el S.XXI es el siglo de la creatividad (De la Torre, 2006).

Los estudios sobre este tema se han interesado e interesan por la relación con el aspecto formativo, que intenta conferir una renovación con respecto a la enseñanza tradicional, que transmite esquemas dentro de la cultura más o menos de forma estable. Buena parte de los textos orientados a la innovación educativa consideran que se debe de poner el acento en:

1. Desarrollo de habilidades cognitivas, meta-cognitivas (“Aprender a aprender”: autoaprendizaje) y emocionales.
2. Formar para el tiempo libre.
3. Desarrollo de actitudes flexibles hacia el cambio y la innovación.

### 2.2.1. Mitos sobre la creatividad

El mito, como relato corresponde a una posible explicación, sirve para dar respaldo a unas determinadas creencias de una comunidad. Generalmente son asumidos como relatos fantásticos, como intento de aprehender y relacionarnos con la realidad (Younis Hernández, 2001, p. 100) y producir una serie de explicaciones a las preguntas más apremiantes y existenciales realizadas por el ser humano, y además, previos a la explicación científica de los fenómenos naturales.

Precisamente por esto, el mito sobre algo, asume un carácter peyorativo, por resultar “no científico”. Sin dejar del todo de lado esta idea, se entiende que los mitos sobre la creatividad asumen ciertas ideas extendidas de forma generalizada sobre el

4. Cuestiones que tienen su eje central en la creatividad.

- Para el desarrollo productivo y social.
- Para el desarrollo integral del ser humano.

Un renovado interés por la creatividad responde a las nuevas demandas por generar cambios en los procesos formativos. Ante escenarios generados por las TIC, el acelerado avance de la ciencia, la globalización o los paradigmas culturales asociados a la posmodernidad (Solar, 2006, c.p. Romero, 2010).

acto creativo, generalmente ligadas a la idea tradicional de creación o de “genio”.

En nuestro contexto cultural, si pensamos más aún en el ámbito de lo educativo, se ha dado una presencia notable, más que a cuestiones tradicionales relacionadas con la creatividad y que se sitúan en la parte primera de la enunciación de los mitos, en la uniformación, las normas, lo racional, la repetición y lo meramente memorístico o saberes organizados (Romero, 2010, p. 90).

A lo largo del tiempo se han establecido por tanto, una serie de creencias relacionadas con la actividad creadora, la personalidad creativa o los campos de aplicación. De entre los más habituales, se distinguen varios tipos asociados a ellos de for-

17. Para la elaboración de esta lista, véase Guerrero, 1987. Establece una relación de aquellas cuestiones más “tradicionales” relacionadas con la creatividad y sus mitos. Se ha procedido a una adaptación de la misma, de acuerdo con investigaciones más actuales. En esta lista se añaden algunas cuestiones emergentes de los últimos años, y que tienen especial consideración, sobre todo en el aspecto educativo de la creatividad.

18. Se entiende en este caso antinomia (tesis y antítesis) no como una contradicción irresoluble dentro de un sistema, en este caso de una teoría -la de la creatividad-, en la que siguiendo las pautas de Proudhon, lo verdaderamente importante en una antinomia es que genera una ley de doble aspecto (positivo-negativo), en la que la solución no se supera mediante una síntesis de ambos aspectos, si no que permanece su autonomía y contradicción con respecto a la otra gracias a un “equilibrio de fuerzas” como él indica ante una aparente inconsistencia que desafía la razón y la inteli-

ma implícita o explícita. En primer lugar, los mitos culturales relacionados con la creación; aquellos asociados con su aspecto formativo e implicaciones pedagógicas y los desarrollados al entender la creatividad en su dimensión psicológica y cognitiva.

Para la presentación de las cuestiones tradicionales dentro del estudio de la creatividad se ha procedido a través de la enunciación de “antinomias” aparentes<sup>17</sup> que han subsistido en relación a estos mitos sobre la creatividad y a los diferentes esfuerzos teóricos del último medio siglo, y con más insistencia en las últimas décadas, que han intentado cuestionar los mismos<sup>18</sup>.

1.La creatividad sólo existe en los genios *versus* todo ser humano dispone de la capacidad creativa en forma potencial.

2.La creatividad no puede ser enseñada *versus* cualquier ser humano puede desarrollar su

creatividad potencial.

3.La creatividad se desarrolla por sí sola en un ambiente estimulante *versus* es necesario cultivar la creatividad.

4.La creatividad es independiente de la inteligencia *versus* la creatividad es una forma de inteligencia.

5.La creatividad e inteligencia son el resultado de la adaptación al medio *versus* la creatividad e inteligencia son el resultado de la inadaptación al medio.

6.La creatividad se produce primordialmente por procesos subconscientes *versus* la creatividad se produce por procesos conscientes deliberados, que interaccionan con procesos preconscientes.

7.La creatividad sólo evaluada por test *versus* la creatividad puede ser evaluada en la acción.

8. La creatividad tiene un acceso inspirado *versus* creatividad es trabajo y observación.

9.La creatividad es una capacidad aislada e individual *versus* la creatividad es una capacidad colectiva y compartida.

10.La creatividad es inherente y exclusiva del arte *versus* la creatividad es indispensable en varios campos de conocimiento.

A partir de estas cuestiones se pueden establecer asociaciones con los distintos tipos de mito. Hay algunas cuestiones o “antinomias” que se relacionan con varios de ellos. Las cuestiones que coinciden bajo estos aspectos son la 2, 3 y 5.

**Figura 3. Relación de mitos sobre la creatividad y antinomias.**  
Fuente: elaboración propia.



En la figura 3 podemos ver que existe una relación casi total de las antinomias con el aspecto formativo de la creatividad, y de forma considerable en relación a los mitos tradicionales sobre la creación. Aún así se puede indicar que si se trazara una línea cronológica o de “relación causal”, se indicaría que aquellos mitos culturales sobre la creación afectan a las posibilidades educativas de la creatividad, que al mismo tiempo, afectan al estudio de la creatividad en términos de capacidades psicológicas cognitivas y afectivas. En general, si sigue persistiendo esta mitología es debido la desconfianza social hacia la creatividad y sobre todo, su inclusión como objetivo pedagógico vital para las instituciones. Para Romero (2010, p. 92), las actuaciones corresponden a aplicaciones parciales en cuanto a detección de los individuos más creativos, modificación y adaptación de metodologías para estas circunstancias puntuales, en vez de una transformación casi total de la educación.

Si se analizan los mitos coincidentes bajo estos aspectos: 2,3,5, se puede comprobar esto. Por ejemplo en el caso 2, ante la opinión generalizada sobre que la creatividad es una capacidad exclusiva de algunos pocos, que encuentran soluciones novedosas de una manera fortuita y por tanto, con una solución genial, se niega la posibilidad para ser una capacidad que se pueda desarrollar (Romo, 1998, 2003; Gervilla, 2003a) y más aún evidente en relación al genio-artista.

Buena parte de las teorías sobre la creatividad artística están basadas en declaraciones y afirmaciones de los propios artistas sobre sus propios procesos de creación, por lo que es habitual tomar estas declaraciones como algo fuera de normal, como excepcional, e incluso con un

ápice de trastorno psicológico en algunos casos (Romo, 1998). Cuestión que ha estado muy arraigada y que aún persiste, debido en parte a la literatura ligada sobre la vida de los artistas. En general, estas apreciaciones y leyendas, forman parte de una continua especulación psicológica sobre la cuestión del talento y la creatividad, y que evidencian que ser artista no es cuestión de aprendizaje o práctica, sino de cualidad (Kris y Kurz, 1995).

Jiménez (2002, p. 19) habla de ciertas obras que se convierten en un dispositivo mítico abierto, sobre el que posar los deseos y ansiedades en un determinado momento de nuestra cultura, a raíz de una sobrecarga interpretativa por parte de la literatura sobre el tema. Por lo que son ciertos dispositivos culturales e institucionales los que generan esta mitología sobre artistas y sus obras.

En muchos casos se han entendido los logros artísticos, científicos o de otra índole como fruto del azar o de la aparición fortuita es una idea muy difundida también asociada al acceso inspirado y al mito sobre la creación. Aunque según comenta De la Torre (2003a, p. 135) es cierto que el azar puede ser un gran aliado, pero sólo en aquellas personas constantes, que han realizado un trabajo previo y que utilizan el ensayo-error como puente para esclarecer cualquier situación.

Esta afirmación niega a la creatividad como una capacidad susceptible de desarrollarse (Guilford, Torrance, Perkins, Boden, etc.) y como es de suponer, ciertas instituciones como las educativas, juegan al respecto un papel importante a través de la actividad de enseñanza-aprendizaje (Guilford 1994; Landau, 1987; Langer, 2006; Marina, 2001; Romo, 2003; Gardner, 2011; etc).

gencia humana ante un mundo en permanente cambio. En este sentido, la aplicación de la antinomia se traduce de la siguiente manera: la “tesis” está relacionada con el mito, dentro de las ideas tradicionales sobre la creatividad; y la “antítesis” está asociada con los esfuerzos teóricos que mediante la investigación en algunos casos, y la aplicación práctica en otros, intentan desbancar estos mitos. Se presentan estas cuestiones en términos de “antinomias” puesto que a pesar de los esfuerzos teóricos, todavía siguen perviviendo esos mitos y por lo tanto no han sido superados, estableciendo una relación contradictoria para su desarrollo.



Para descifrar psicológicamente la creatividad se necesita desvincular el mito del genio y del trasfondo psicológico asociado a la creación, instalado en nuestra cultura, sobre todo en los campos de la ciencia y artístico, centrados en la persona y personalidad ejecutante; científico o artista. Al realizar un estudio científico se puede conocer, aprender e incluso “democratizar” la creatividad (Romo, 2003).

El talento en este caso funciona de la misma manera que “el genio” o la genialidad. Según Marina (2001) esta noción tiene un gran calado en la educación a pesar de no provenir de la pedagogía. Pues el talento está asociado a un tipo inteligencia deseable, no aquella que resuelve problemas de diversa índole en el ámbito de la escuela, sino aquella inteligencia “práctica” que dirige nuestra acción y comportamiento en un marco motivado y plenamente voluntario.

Según el autor debemos tener en cuenta que necesitamos un talento flexible capaz de aprender de forma continua, aprovechando las innovaciones y fomentar talentos personales maduros para vivir en un mundo en red (Marina, 2001, p. 20). La creación es un componente normal y permanente en el desarrollo de una persona<sup>19</sup> (Vygotski, 2007, p. 46).

El talento, difiere de la creatividad, en que el primero procede de una cualidad innata para destacar en algo. Un término que a juicio de Csikszentmihalyi (1998) no es idéntico a “ser creativo”.

Igual sucede con la cuestión de la idea de inspiración, asociado a algo casi religioso. En definitiva, viene a coincidir también con la idea generalizada de que la creatividad es sólo atribuible a unos pocos. Marina (2012) comenta al respecto que al valorar la observación y el trabajo, la creación queda controlada bajo los designios del yo ejecutivo. Este

autor formula el “yo ejecutivo” como la parte del ser humano que mediante una serie de operaciones mentales es capaz de dirigir el comportamiento, elaborar proyectos y dirigir la acción. De hecho, también advierte que en la definición de inteligencia debe contener este aspecto (Marina, 2012).

Esta cuestión nos abre la formulación de otro mito importante: el de la inteligencia y la creatividad. Ambas han sido tratadas con coeficientes porque las dos se valoran como si fueran un rasgo fijo (Robinson, 2009, p. 88). La posibilidad que sean valoradas en la “acción”, sirve como orientación, no como un hecho concluyente. De esta forma se va más allá de modelos como por ejemplo el de Piaget, en el que convenía que la inteligencia posea un carácter de adaptación, donde las operaciones de asimilación y adaptación se adscriben a un proceso mental que se va desarrollando y produciendo de forma progresiva<sup>20</sup> (Landau, 1987).

Uno de los rasgos psicológicos asociados al acto de creación y a la imaginación, es un impulso y necesidad de adaptarse al medio. Éste le plantea diferentes desafíos. “Un ser plenamente adaptado al mundo que le rodea nada podría desear, no experimentaría ningún afán y, ciertamente, nada podría crear. Por eso en la base de toda acción creadora encontramos siempre la inadaptación, fuente de necesidades, anhelos y deseos” (Vygotsky, 2007, p. 39).

Es a comienzos del S.XX donde se establecen métodos cuantitativos para determinar el sujeto inteligente y el grado de inteligencia. Método adaptado y configurado de acuerdo a unas cuantas aptitudes y capacidades relacionadas en muchos casos con lo cultural o lo socialmente deseable (Gardner, 2011).

19. . El autor en el texto indica “desarrollo infantil” en vez de “persona” como se ha indicado.

20. Además en el caso de Piaget, según la autora, sus teorías son rechazadas en tanto que no se tienen en cuenta aspectos emocionales, como se ha comentado en el apartado anterior en relación a las teorías de Lowenfeld sobre su concepción de la educación artística.

La creatividad al igual que la inteligencia es concebida en forma de susceptibilidad de desarrollo, o como indica Gardner “como un potencial biopsicológico” (Gardner, 2011, p. 45).

Una elevada inteligencia no es condicionada por la creatividad, pero sí que la creatividad está determinada en cierta manera por la inteligencia. Pero ésta no sólo se dirige a resolver problemas y operaciones formales, es necesaria también para “dirigir la motivación para construir la propia libertad, llevar hábilmente la negociación con nuestras limitaciones” (Marina, 2001, p. 117). Es decir, es también una negociación con la realidad y actúa de forma potencial al tratar con determinados contenidos de nuestro entorno y al incidir sobre ellos (Gardner, 2011).

El tema de candente actualidad que aborda la inteligencia artificial reaviva la cuestión que pretende formular la capacidad proyectiva y el carácter voluntario de la inteligencia humana. Ya que las operaciones computacionales no son el punto clave, lo es el control de las operaciones (Marina, 2001; 2012).

Otro aspecto relevante, y que nace de una mitología aún hoy vigente, es que la capacidad creadora se sigue tratando de forma exclusiva como una capacidad individual, ajena a las vicisitudes y transformaciones de la cultura y sociedad, como si no afectaran a las capacidades individuales (Romero, 2010, p. 90; De la Torre, 2003b). Si se entiende la creatividad en términos de innovación, ésta es precisamente la proyección social de la creatividad (De la Torre, 2006). En toda creación existe un “coeficiente social” (Ribot, c.p. Vigotsky, 2007). Por lo tanto cada vez más se rechaza el estereotipo de que las personas creativas son unos seres solitarios cuyo objetivo se fundamenta en sus propias visiones subjetivas.

Cada vez suscita más interés la demostración de la creatividad como un hecho psicosocial o sociocultural (A. Rodríguez, 2001), además de ser una responsabilidad social (De la Torre, 2003a, p. 27) y su inclusión bajo el aspecto educativo, un hecho ineludible para valorar en términos prospectivos el futuro, que A. Rodríguez (2001) denomina este hecho como “Paradigma Social de la Creatividad”:

Se trata de conjugar dialécticamente dos fuerzas que caracterizan a este movimiento [...] «socializar la creatividad», o dicho de otra manera, internalizar los patrones culturales creativos entre todos y cada uno de los miembros de una sociedad, es decir, democratizar la creatividad; en segundo lugar “creativizar la sociedad”, es decir, transformar la sociedad desde valores y pautas de comportamiento cultural alternativas, desarrollar una democracia creativa (p.47).

Rodríguez Estrada (1990, pp. 105-106) lanza una reflexión sobre la idea de que en nuestra cultura prevalecen más los comités y los consejos que las decisiones autocráticas, y que probablemente esto sea porque se imponga la pluralidad de puntos de vista. El grupo, en este sentido, no se debe de referir meramente como forma social, sino como vivencia psicológica profunda. Si el cambio es generado de forma colectiva, se puede decir que ha habido creatividad social en su conjunto (De la Torre, 2006).

La creatividad es un factor general y no un factor específico como se ha creído. No sólo es propio de un campo. Y es a través del pensamiento creativo cuando se determina la producción de estas manifestaciones de creatividad.

La desmitificación de la creatividad genera una actitud proactiva y posibilita el desarrollo de cuali-



dades que todo el mundo comparta a través de la práctica y de mucho esfuerzo, motivado principalmente por aspectos ambientales, en los que la educación juega un papel importante a nivel de actualizar el potencial (Klimenko, 2009).

### 2.2.2. Variables, conceptos e indicadores principales en el estudio de la creatividad

#### 2.2.2.1. Concepto y dimensiones de la creatividad.

Las acepciones más comunes de creatividad varían dependiendo del campo de estudio de donde se aborde. Así, este concepto variará en el ámbito de la psicología, pedagogía, arte, filosofía, economía, o sociología. Y también, desde los ámbitos donde su desarrollo es valioso y se aplica: la terapia, la educación, la creación artística o la innovación empresarial.

Gardner (1994) indica que debido al carácter multifacético y multidisciplinario de la creatividad no puede ser abordada desde sólo una disciplina. La vida de la mente está compartimentada en diferentes regiones a las que llama “inteligencias” y por lo tanto la creatividad obedece a un proceso.

Guerrero (1989) afirma que dentro de las concepciones de la creatividad, se pueden extraer tres grupos según el centro de interés o aspecto a destacar en su definición.

A lo que hay que añadir, debido al interés de algunos estudios por la cuestión cultural, contextual y social de la creatividad.

Las definiciones de la creatividad se exponen de la siguiente forma:

- Como proceso individual
  - Exteriorización y cambio de nuestra vida subjetiva (Ghiselin).
  - Catarsis originada por un conflicto subconsciente (Freud).

- Encuentro consciente con el mundo (Langer)
- Capacidad de actualización de las potencialidades creadoras del individuo a través de patrones únicos (MacKinnon).
- Una forma y estilo de vida de forma continua. Gestionar las propias decisiones que “vienen de dentro” (Pereira).
- Transformar la realidad presente del individuo, la creatividad es un estilo que tiene la mente (López y Recio).

- Resolución de problemas
  - Relaciones de ideas antes no relacionadas. Generación de elementos a través de rasgos y esquemas ya preexistentes, y que en ciertos momentos adquieren un sentido nuevo (Parnes, Ulmann).
  - Identificar los problemas, hacer especulaciones, generar hipótesis para luego verificarlas (Torrance).
  - Generar alternativas variadas y relevantes a partir de una información dada (Guilford).

- Creatividad como innovación
  - Tanto en la percepción o identificación (Wertheimer).
  - Capacidad y actitud para generar ideas y poder comunicarlas (De la Torre).

- Generar algo para traer la novedad a la existencia del individuo (Barron, Gervilla).
- Aplicación de campos donde los productos creativos se desarrollen (Rogers, Koestler).
- Asociaciones orientadas a combinaciones nuevas y remotas con respecto a lo asociado (Mednik).

- Creatividad en su aspecto social y cultural
- Interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural (Csikszentmihalyi).
- Relación que se puede establecer entre las personas, los saberes, los materiales, las herramientas e instrumentos de la cultura, interactuando en procesos de colaboración (Romero, De la Torre).
- La creatividad está en los individuos, pero se hace operativa sólo entre individuos (Younis Hernández).

En este listado de las acepciones más comunes<sup>22</sup> y más utilizadas sobre creatividad<sup>23</sup>, se puede observar que el interés ha recaído sobre todo en aquellas definiciones que tienen como referente la creatividad como algo individual y ligado a la personalidad y la solución de problemas en la que la innovación es el principal estandarte. La innovación es casi un valor, que es otorgado por y desde un contexto determinado, por lo tanto, es algo que emana de lo social o cultural.

Aunque podemos encontrar formulaciones de la creatividad, como por ejemplo la de Seltzer y Bentley (2000), que definen la creatividad como una capacidad personal para resolver problemas de forma progresiva en un determinado momento o tiempo,

es decir, como un hecho constante, no como una actuación aislada y fortuita. Con este ejemplo, lo que se ha querido explicar es la intención de algunos autores para imbricar los focos de atención habituales para abordar el estudio de la creatividad.

La falta de unidad a la hora de conceptualizar esta cuestión provoca, que de forma análoga, existan problemas al realizar un diagnóstico y evaluación de la creatividad (Ruiz, 2003). Por lo que instrumentos de evaluación como TTCT (Torrance Tests of Creative Thinking) o el CAP (Creativity Assessment Packet) suponen medidores parciales y psicométricos que no siempre tienen en cuenta muchos aspectos de la creatividad.

Ruiz (2003, p. 511), en un análisis sobre la evaluación, considera que generar un instrumento único y válido no es del todo fiable, puesto que hay que considerar elementos de la creatividad que estén social e históricamente contextualizados. Si bien es cierto que un plan de formación implica una propuesta de evaluación, éste no debe orientarse hacia métodos cuantitativos, medibles o deterministas, sino a procesos abiertos y cualitativos como requieren cuestiones introspectivas y actitudinales, presentes en la creatividad.

Estas definiciones perfilan los aspectos más relevantes que conforman el estudio sobre la creatividad: la personalidad creativa, el proceso creativo y el producto y el ambiente. Klimenko (2009, p. 196) comenta que aunque se estudien de forma separada, existe una interrelación evidente entre estos componentes, ya que el producto creativo es resultado de un proceso, que a su vez se origina a través la capacidad creadora, como resultado de rasgos de la personalidad, que es generalizable y se manifiesta al menos de forma potencial, y que

22. Este listado se ha basado en una elaboración realizada por Esquivias (2004), a la que se han añadido definiciones de las diferentes corrientes que se han producido en relación al estudio de la creatividad: gestáltica, asociacionista, constructivista, psicosocial, etc.

23. Sería necesario enmarcar las diferentes definiciones para considerar que éstas están en muchos casos determinadas por el contexto social y corriente teórica a la que están adscritas sus autores.

es susceptible de ser desarrollada u orillada dependiendo de factores ambientales y contextuales. De la Torre (2003, p. 429) indica que para el desarrollo de la creatividad, ninguno de los factores implicados es determinante de forma aislada para su surgimiento, sin embargo, existe una interrelación entre los mismos y por lo tanto, se crea una teoría interconectada comprensiva de la creatividad donde se ponen en marcha procesos creativos para la mejora o cambio de aspectos que no sólo afectan a una persona (De la Torre, 1997; Romero, 2010).

En el concepto de creatividad han de participar los elementos o dimensiones de la misma. Una observación y síntesis de De la Torre (1993) nos dice que “la creatividad se hace capacidad en la persona, estímulo en el medio, secuencia en el proceso y valor en el producto” (p. 287).

Además se hace relevante la influencia del aspecto formativo en estas dimensiones, en tanto que se ha superado la noción de creatividad como cualidad o capacidad que es brindada a unos pocos.

Si el aprendizaje es una relación y acción recíproca entre el que aprende y el entorno, una actitud creativa en el ámbito educacional corresponderá a las necesidades de tipo vital del ser humano y las incitaciones provenientes de un mundo cambiante (Landau, 1987; Gardner, 1987, 1994, 2011).

Este aspecto cada vez toma más relevancia, según Romero (2010), sobre todo al fijarse como objetivo básico en la educación del SXXI.

Al considerarse superado el acceso inspirado del genio creador, Romo (2003, p. 18) señala que en los procesos creadores están implicadas diversas facetas psicológicas.

Aislar o enunciar los factores, procesos mentales y de pensamiento implicados, permite controlar la

creatividad como algo susceptible de ser desarrollado y eliminar las indicaciones de la misma como algo “misterioso” (Klimenko, 2009; Romero, 2010).

En cuanto a los rasgos propios de la conducta creativa, Guilford (1957) declara que los principales son: la fluidez<sup>24</sup> y la flexibilidad<sup>25</sup> como apoyo para las transformaciones, la originalidad<sup>26</sup>, sensibilidad hacia los problemas, pensamiento divergente y redefinición como aptitud para tratar con la complejidad.

Es necesario señalar que la originalidad y la creatividad no son equivalentes, ya que entra en cuestión el componente “valorativo” al que hacen referencia ciertos aspectos sociales de la creatividad, sobre todo si inscribimos dicho fenómeno en el ámbito de la educación. Este factor, por ejemplo, deja de ser relevante en lo que respecta a la valoración de productos-obras en las creaciones artísticas actuales, lo importante ahora es la originalidad en la manera de percibir o de interpretar. Según Csikszentmihalyi (1998, p. 417) es más costoso aprender a pensar de forma original, que la cuestión de la fluidez y la flexibilidad, puesto que existe una serie de limitaciones o “bloqueos” que actúan como obstáculo para percibir, interpretar o concebir distintas ideas o perspectivas.

No obstante y a pesar del factor externo de valoración que determina la originalidad de un producto o proceso, Hallman (1978, c.p. García García, 2004, p. 165) indica que esta cualidad tiene cuatro fundamentos constitutivos:

- Novedad
- Impredictibilidad
- Unicidad
- Sorpresa

24. Fluidez (Fluency). Término cogido de Guilford y que se refiere a la capacidad de elaborar de forma cuantitativa considerable en determinadas circunstancias palabras, asociaciones, ideas, etc. Véase Landau, 1987, pp. 28-35.

25. Flexibilidad. Es un término que se refiere a la habilidad para desplazar las respuestas planteadas de un campo, contexto, tema o idea a otro(a). Esta habilidad sirve para modelar ideas y superar la rigidez, y por tanto, la flexibilidad implica poder valorar diversas categorías de respuestas. En Perkins, por ejemplo, la cualidad de trasladarse de un campo a otro, en la que además presente una facilidad para un cambio de perspectiva, se necesita lo que él llama “movilidad”. Véase Perkins 1993, pp. 92-94).

26. Originalidad entendida en términos de extrañeza de una solución dada. Fuera de lo convencional o estereotipado. No como algo enteramente nuevo.

A. Rodríguez (2001, p.34) indica que la originalidad es una trascendencia de lo predeterminado. Algo que también nos lleva a la idea de innovación, entendida para este autor como mejora de lo establecido. Emery (2002, p. 21) indica sin embargo, que la originalidad en las aulas, sobre todo en las de artes, está definida en términos modernistas como la búsqueda incesante de algo nuevo. La posición que adoptaremos será precisamente la de rehuir de lo preestablecido y de las reglas impuestas, una solución que conlleva en sí misma complejidad.

Barron (1976), en sus estudios acerca de la personalidad sostiene que aquellos más creativos tienen un alto grado de información e interés sobre temas determinados o socialmente importantes, tienen iniciativa y son emprendedores, al mismo tiempo que tienen facilidad de expresión, es decir, utilizan bien sus recursos para hacer comunicables sus ideas a los demás.

Lowenfeld (1960, 1984), próximo a estas ideas, expone que existen varios factores que componen la personalidad creativa con una serie de capacidades: redefinición, análisis, síntesis y coherencia organizativa. Las personas más creativas resultan ser más sensitivas. También habla del *social awareness*, como sensibilidad a cuestiones de tipo social. Algo que también está relacionado con la propuesta de Koestler (1976) al encontrar relevante dentro de la personalidad creativa la sensibilidad afectiva además de la estética, donde la intuición y la empatía son rasgos fundamentales.

Entre los otros factores, próximos a estos comentados, se encuentra un aspecto interesante y es el de “inconformismo” y capacidad de transformación (redefinición).

Torrance (1962) también sigue las ideas de Guilford y añade, dentro de las características del individuo creativo, la capacidad de definir y redefinir los problemas para concebir detalles y tener en cuenta éstos para indagar sobre cuestiones implicadas de manera diferente.

De Prado (2001, p.151) además de los factores que de forma más sistemática se han asociado a la personalidad creativa, propone una serie de “yoes” que configuran el “yo creador” dentro de los valores trascendentales de la expresión creadora, y que quedaría enunciado de la siguiente manera:



**Figura 4. Diferentes “yoes” del “yo creador” según De Prado.**

Fuente: elaboración propia

No obstante, los “indicadores” o características de la personalidad creativa no pueden ser homogéneos y estables de forma independiente al contexto cultural, social o histórico. Csikszentmihalyi (1998)

comenta que una característica que se hallaría de forma más o menos global es la complejidad en el individuo. La propuesta del autor para diferenciar y definir esta complejidad se hallaría en una elaboración de diez características contrarias que normalmente se comprenden de forma excluyente, como por ejemplo: energía- pasividad, pensamiento convergente y pensamiento divergente, imaginación y arraigado sentido de la realidad o extraversión-introversión, entre otros.

Este autor se aleja en cierta manera de los preceptos y las creencias generalizadas acerca de la creatividad, en cuanto al estilo de pensamiento implicado para su desarrollo y denominado divergente. Ya que no considera que sea necesaria la producción incesante de nuevas ideas, asociadas a la

ya comentada fluidez, y que sea necesario aferrarse a una idea para someterla a constantes redefiniciones (Csikszentmihalyi, 1998, pp. 83-84).

Básicamente, estos textos y otros tratan de hacer hincapié sobre los factores de la personalidad implicados en el desarrollo creativo. Aquellos condicionados por cuestiones psicológicas o por aspectos ambientales plantean correlatos e interrelaciones, que se establecen correspondencias entre los rasgos cognitivos asociados al individuo y los no cognitivos como los de tipo ambiental y social. Una propuesta de relación entre ambos ámbitos o dimensiones es (Perkins, 1981, 1989; Landau, 1987; Guilford, 1994; Sternberg y Lubart, 1997; Romo, 2003; etc):

**Cuadro 3. Relación entre factores cognitivos y condicionantes ambientales.**

Factor cognitivo		condicionante ambiental
Flexibilidad y fluidez en el pensamiento y expresión	↔	Resistencia a la evaluación
Receptividad respecto a los estímulos (sensibilidad perceptiva) FC	↔	Capacidad de asumir riesgos y obstáculos CA
Relación y asociación de ideas (analogías)	↔	Tolerancia a la ambigüedad
Espontaneidad e ingenio	↔	Apertura a la experiencia individual y grupal
Capacidad para elaborar planteamientos nuevos y divergentes	↔	Tendencia a favorecer habilidades de pensamiento

Fuente: elaboración propia

Los factores de tipo cognitivos de esta lista relacionados con los rasgos de tipo individual promueven al mismo tiempo características actitudinales: independencia, tolerancia, sensibilidad y sensibilidad a los problemas, curiosidad, etc. Y otros que sin embargo, obedecen a factores de tipo introspectivo y relacionados más bien con factores de aptitud: flexibilidad, originalidad, elaboración, inventiva, imaginación (Gervilla, 2003a, p. 87).

Tal como se ha dicho, los factores ambientales juegan un papel importante para el desarrollo creativo. No es una regla inmutable que unas condiciones favorables propicien cotas más altas de creatividad, de hecho, en un contexto desfavorable también es posible la emergencia de la creatividad. De la Torre (2003a) denomina esta cuestión como creatividad paradójica, como la capacidad de transformarse ante las adversidades. Ya que la adversidad es un indicador ontológico de creatividad e impulsa la conciencia (De la Torre, 2003a). Un ejemplo histórico es comentado en la película “El Tercer Hombre” (1949) de Carol Reed, en la que bajo un contexto de guerra y corrupción, cuando el personaje de Harry Lime (Orson Welles) intenta dar explicaciones por sus deleznable actos, argumenta:

- HARRY LIME:

En Italia, en 30 años de dominación de los Borgia, no hubo más que terror, guerras y matanzas, pero surgieron Miguel Ángel, Leonardo Da Vinci y el Renacimiento. En Suiza, por el contrario tuvieron quinientos años de amor, democracia y paz, y ¿Cuál fue el resultado?; el reloj de cuco [01:20:10- 01:20:17]<sup>27</sup>.

De igual modo Romero (2006), siguiendo la pauta de Eisner, indica que la creatividad se alimenta de las limitaciones, ya que, ante situaciones complejas

y desfavorables como la guerra, la carestía o la represión, el ser humano siempre tiene la capacidad de transformación.

Esto no significa que se tengan que favorecer climas desfavorables, no sería lo deseable, pero sí que, al evitar las vivencias desagradables o el conflicto, se conduce a fomentar actitudes bloqueantes contrarias a la motivación o superación y a valorar el error como estimulante para el desarrollo creativo (De la Torre, 2003a). Un ambiente “protector” conduce a juicio de Landau (1987) a la misma meta segura. Una verdadera actitud creativa, por tanto, es la que persigue la tensión y acepta el reto. De hecho, las razones primitivas que enmarcan el surgimiento de la cultura, como es por ejemplo la necesidad de protección o interpretar la realidad, sigue perdurando (Csikszentmihalyi, 1998, p. 386).

A. Rodríguez (2001, p.41) también advierte una paradoja en el hecho creativo, por una parte está el reconocimiento social, fundamentado en el prestigio social y éxito, y la que amenaza los valores preestablecidos, y en consecuencia la marginación social de la creatividad.

La capacidad de respuesta ante un estímulo dependerá de factores ambientales relacionados con diferentes ámbitos de la cultura, y variables según el momento histórico y social.

No obstante, se han realizado estudios que hacen pensar que existe un correlato entre adaptación social y estabilidad emocional y creatividad. La inadaptación social genera una tendencia a la introspección, a la no expresividad y a un bloqueo de la motivación (Hunter y Csikszentmihalyi, 2003). Esto es debido, entre otras causas, a que las excesivas valoraciones sobre el rendimiento escolar impiden otras facetas de su conducta y el planteamiento

27. Se ha seleccionado este método para citar contenido audiovisual. En el mismo incluimos la duración de la escena indicando su principio y final. En el formato se ha incluido primero la indicación de las horas, minutos y segundos.

poco activo y motivador (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider y Shernoff, 2003).

Csikszentmihalyi (1998) otorga más importancia al contexto ambiental que a los procesos mentales implicados en la creatividad. Aunque este autor considera la importancia de la dedicación, el esfuerzo en cualquier actividad, como componente individual principal, junto con la motivación y un ambiente favorable (Hernández y Muñoz, 2001), ya sea el contexto social y sus instituciones o el ambiente más inmediato.

Al igual que el ambiente puede ser determinante para la conducta creativa, hay correspondencias de forma recíproca. Taylor (1975, c.p. Landau, 1987) establece cinco niveles de creatividad según el grado de implicación y modificación del entorno. No sólo se valora la creatividad en términos del mundo experimental del individuo, sino por otros muchos aspectos de la cultura, de tal manera que se establezca esta relación condicional-causal: cuando mayor es el efecto en diferentes campos, mayor es la aportación creativa.

Dentro de este modelo propuesto por Taylor, se establecen además los factores implicados relacionados con el nivel de alcance de la conducta creadora (Klimenko, 2009).

**Expresivo.** Capacidad para exteriorizar emociones, sentimientos e impresiones subjetivas. La espontaneidad es un rasgo a trabajar en este nivel.

**Productivo o técnico.** Habilidades para encontrar soluciones formales con la herramienta y disposición adecuada. Desarrollo lingüístico y/o técnico para la resolución efectiva de problemas.

**Nivel inventivo u operativo.** Hallazgo o descubrimiento de un nuevo enfoque. Flexibilidad perceptiva.

**Nivel innovador.** Modificar los fundamentos que sustentan algún sistema o campo de la cultura. Originalidad.

**Nivel emergente.** Presupone una modificación profunda de los principios en un determinado campo con la consecuente aparición de unos nuevos. Se establece la codependencia entre los existentes y nuevos. Algunos lo han relacionado con cuestiones como el talento o genialidad en sentido romántico. En este nivel se incluyen todos los factores relacionados con la creatividad.



**Figura 5. Niveles de creatividad de Taylor.**

Fuente: elaboración propia

Estos niveles tienen un carácter “piramidal” cuya base es la expresión como sustento de todas las demás, y en la cima se situaría el nivel emergente, al que debido la implicación a nivel cultural y social de este nivel, sólo llegan unos pocos. En este caso, puede parecer que este último nivel sea como el ideal alcanzable y relacionado con la idea “genio”



comentada anteriormente, pero bajo esta enumeración de niveles se estaría realizando una distinción entre capacidad creadora y nivel de creatividad.

A raíz de esta diferenciación o niveles, se generan definiciones de la creatividad atribuidas de forma individual cuando se expresan pensamientos de forma inusitada; experimentación de las tensiones o situaciones problemáticas de forma novedosa; o aquellas personas que cambian o modifican sustancialmente los paradigmas habituales de su campo (Picasso, Leonardo, Einstein, Newton, etc.).

Rodríguez Estrada (1990, p. 22-23) sugiere que si la creatividad ha de producir “cosas”<sup>28</sup> valiosas, se confirman niveles de valor: en primer lugar, un nivel elemental o de interés familiar o personal; en segundo lugar un nivel medio que influiría en el medio social, de resonancia laboral o profesional; y en último lugar, y abarcando una influencia mayor, un nivel de creación trascendente.

Csikszentmihalyi (1998, 1999) afirma que la creatividad puede tener consecuencias en lo social y cultural y al mismo tiempo estos componentes afectan a la esfera del individuo. Los logros creativos deben ser comprensibles para otros, aceptable para el ámbito de expertos, e incluido el campo cultural al que hacen referencia. Las reglas del campo se pueden aprender, pero no hay creatividad si no hay legitimación de la novedad.

El autor comenta que la creatividad es entonces un sistema formado por tres elementos:

- Dominio-campo, cargado por reglas y procedimientos simbólicos.
- Arte-Individuo, que aporta la innovación a esas reglas. Artistas: Giotto, Leonardo, Picasso, Goya o Beuys, entre otros.

-Grupo de expertos o ámbito que validan esa innovación. Profesores de arte, directores de museos o críticos.

No obstante si se otorga relevancia hacia el proceso de aprendizaje en esta cuestión, la creatividad como algo “construido”, como algo que se estimula en el tiempo, no sólo otorga miradas hacia el interior y a los factores determinantes en uno mismo, sino que tiene que interferir el ambiente y afrontar aprendizajes compartidos (Romero, 2010, p. 99). En definitiva la creatividad surge como la posibilidad de participación en proyectos compartidos con la capacidad de utilizar saberes, experiencias y conocimientos socialmente construidos y saber adaptarlos a cada situación (Rodríguez Estrada, 1990).

La cuestión según argumenta Romero (2010) no es desarrollar la capacidad creadora de una persona, como la de facilitar procesos de creación en los que una persona pueda participar activamente.

Este autor propone una serie de conceptos emergentes que corresponden a nuevos enfoques y determinaciones dentro de las consideraciones de la creatividad aplicada.

En una consideración que se tienen en cuenta aspectos psicosociales, estaría la de “*creatividad distribuida*”. Bajo este término el autor indica que la creatividad es un fenómeno construido social, cultural e históricamente. En la que más que un núcleo individual, son agentes creativos las comunidades, colectivos o redes. Más que la suma de sus partes, lo importante aquí es el conjunto. Al mismo tiempo se propicia que los individuos sean meros observadores de la creatividad ajena, sino que sean capaces de participar y construyan ese proyecto creador (Romero, 2010, p. 99).

28. En este caso, el autor se refiere con “cosas” a todo tipo de producciones: un método, un estilo, una actitud, una idea, un producto. Es decir, cabe considerar las creaciones no sólo por su contenido, sino por su forma.

Véase Rodríguez Estrada (1990), p. 22.



Si consideramos esta posibilidad, el desarrollo de la creatividad en un grupo, se deben de tener en cuenta, a juicio de Rodríguez Estrada (1990):

- La naturaleza de los problemas y los proyectos.
- La fluidez en la comunicación interpersonal.
- Aptitudes y actitudes de los miembros.
- De las edades de los miembros.
- Frecuencia de interacción.

También es considerable la importancia del medio físico. Si es suficiente, estimulante o plástico, o de modo contrario si es anodino o rutinario.

Otra de las cuestiones dentro de los enfoques para una comprensión epistemológica de la creatividad es la de esta cualidad entendida como proceso, que es una de las dimensiones que más se analiza y hay mayores esfuerzos en transmitir su trascendencia.

Las fases del proceso creativo también están relacionadas con estos factores para el desarrollo de la creatividad.

Lowenfeld (1984, p. 66) comentaba que la creatividad se relaciona también con la capacidad de razonamiento. Este autor habla en términos de capacidad creadora, que debe considerarse como un proceso continuo para el que la mejor preparación es la creación misma. Esto es, la importancia del proceso radica en la práctica, en la acción creativa, a prueba de ensayo y error, y por lo tanto se propicia una mayor tolerancia a la frustración de no lograr las metas diseñadas.

Para Langer (2006), existen obstáculos socialmente contruados que impiden el desarrollo de nuestro yo creativo. Para ello es necesario un “estado mental alerta”, opuesto a una posición auto-

mática de los acontecimientos. Esta autora sigue la línea de Maslow (2001) en la que afirmaba que en el acto creativo existen dos momentos, uno en el que llega al nivel inconsciente la materia prima, y luego, al nivel consciente reorganizar mediante el control, la razón, el orden y la lógica. Lo que correspondería a la creatividad primaria (inspiración) y una creatividad alimentada de esfuerzo (trabajo). Ya que estos comportamientos automáticos nos conducen a una interpretación única, a unos esquemas que son difíciles de desestructurar.

Al establecer fases, se intenta determinar una estructura que permita guiar aspectos prácticos para su desarrollo, la aplicabilidad de ciertas técnicas y métodos, y desentrañar aspectos complejos de su naturaleza. Ello no implica que la creatividad sea necesariamente traducida a un producto enteramente nuevo o enteramente original.

En el proceso creativo, en su fase más temprana, en la identificación de un problema o al establecer relaciones de forma atípica o no convencional, ya está siendo un acto creativo (Gervilla, 2003a, 2003b).

Por eso, orientar el desarrollo de la creatividad exclusivamente al producto, se deja por el camino muchos aspectos relevantes para el desarrollo creativo.

La diferencia de la creatividad orientada al producto y el proceso, es la que corresponde a actitudes automáticas y a una actitud plenamente consciente (Langer, 2006).

De forma general, el proceso creativo con respecto a la organización de saberes, conceptos, ideas o imágenes, implica una estructuración de la realidad, una desestructuración y una reorganización o reestructuración de la misma (Rodríguez Estrada, 1990). También de forma general, De la Torre (1993) propo-

ne que en los distintos modelos existentes tanto en el proceso creativo e innovador, existen tres fases<sup>29</sup>:

1. Planteamiento
2. Desarrollo
3. Evaluación

Aunque con variaciones dependiendo del contexto teórico o cultural, se pueden enunciar las siguientes fases, a modo de síntesis según los diferentes modelos<sup>30</sup>:

**Preparación:** relacionada con la flexibilidad perceptiva. En términos de Guilford la sensibilidad para el problema, la fluidez, y originalidad. En esta fase se tiene la conciencia de que es necesaria la resolución de un problema. Investigación que tiene el punto de partida en la percepción.

**Incubación:** Se gestan las primeras ideas. Relacionada con la espontaneidad, flexibilidad.

**Estabilización:** Como fase intermedia. Reorganización psíquica.

**Descubrimiento**<sup>31</sup>: Fase de estructuración y de elaboración de cantidad de impresiones e ideas que individuo pueda producir.

Relacionado con la fluidez, flexibilidad de transformación y acomodaticia.

**Verificación:** Se somete a juicio la solución o soluciones planteadas. Entra en juego una evaluación externa de “otros”. Esta fase es un punto importante, es la comunicación como “exteriorización” que consiste en traducir la visión subjetiva a formas objetivas. La concreción ha de ser adecuada. Elaboración, redefinición.

Marina (2001) expone que la actividad creadora se distribuye en tres etapas: invención del proyecto,

búsqueda operativa y evaluación. Esta distribución, recuerda a las fases del proceso creativo comentadas, con la particularidad de que habla de “invención del proyecto”, y lleva implícito el carácter totalmente voluntario (libre) en la detección de un problema para organizar y reunir las capacidades para llegar a una solución.

A su vez, dentro del esquema de las fases del proceso creativo, existen dos formas de aproximación y desarrollo del mismo: uno es de forma analítica, y otro de forma intuitiva.

Una diferencia sustancial entre ambos tipos es la duración en términos de temporalidad en cada una de las fases. En el primer caso se consideran más los aspectos particulares y globales en una doble dirección inductiva-deductiva, y por lo tanto, requiere en todas sus fases de forma pareja un tiempo variable pero estable, y en el segundo caso, la intuición se liga a la espontaneidad, y el acceso a las fases parece desarrollarse de forma brusca e instantánea<sup>32</sup> (Gervilla, 2003a, p. 97).

Entre los autores que presentan una definición más adecuada para la creatividad orientada al proceso es, por ejemplo, Torrance (1962), que entiende ésta como un proceso de configuración de ideas o hipótesis donde las mismas son comprobadas y se produce una comunicación de los resultados. El resultado es la concreción de un proceso, y éste ha de ser valioso, útil o aplicable. Es decir, tiene que tener una confirmación social, por lo que la definición de creatividad se confirma una vez más la conveniencia a abarcar más allá del individuo (Gervilla, 2003a, p. 78). Aunque no siempre el proceso creativo es un equivalente de solución de problemas. Puesto que además del tipo de habilidades de pensamiento necesarias para poder seguir o atravesar las fases, a

29. Véase también Herrán (2012) En relación a esta cuestión indica que De la Torre, en su propuesta, enuncia las posibilidades e implicaciones didácticas (p.304). Es decir, De la Torre, advierte que existe un paralelismo evidente entre el proceso creativo, y las fases de un proceso creativo didáctico.

30. La enumeración de estas fases coincide casi de forma completa por la propuesta por G. Wallas, en su obra *Arte del pensamiento* 1926, (*Art of the thought*). El desarrollo del proceso no se produce de forma lineal necesariamente, ya que las mismas se pueden atravesar con mayor o menor intensidad dependiendo de diferentes fluctuaciones como la personalidad, la motivación, etc. Véase Herrán (2012).

31. Este término es preferido al término de “inspiración” o incluso “iluminación”, por resultar éste más vinculado a ideas “románticas” dentro de la creación artística. De esta forma se pueden evitar ambigüedades.

32. Estas dos formas de aproximación o estadios dentro del proceso creativo recuerdan a la propuesta de Arthur Koestler, en la que enunciaba tres fases que tampoco se alcanzaban de manera lineal, sino en bucle y redirigiéndose constantemente al principio. Estas serían la lógica, en la que accedemos a nuestro “banco de datos”, recopilando información; la fase intuitiva, en la que se interioriza el problema y se analiza el problema o cuestión; y por último, la fase crítica, en la que se verifica el resultado y se realizan análisis pormenorizados y de forma global, para valorar resultados.

a través de las cuales se entiende la creatividad como algo interno, también se debe de considerar ésta como una producción subjetiva que refleje en una nueva configuración que se desarrolla en la experiencia.

Una dificultad o cuestión dudosa, no sólo surge en el ámbito académico o restringido de un ámbito en concreto, sino que puede ser parte integrante de una situación cotidiana, fuera de un sector que requiere de inmediato una aplicabilidad de una solución.

- Ámbito que requiere aplicabilidad: preparación previa sobre casos tipo. Cerrados, solución única, información completa. Monodisciplinares
- Habituales: normalmente sin preparación. Abiertos: con varias soluciones. Información incompleta y confusa. Multidisciplinar.

Una cuestión relevante a tener en cuenta, en lo que respecta al proceso creativo, es que la consecución de sus fases no siempre se realiza de forma satisfactoria, y que los errores o conflictos pueden actuar de inhibidores de respuestas y nuevas formulaciones, o por el contrario, pueden ser utilizados de forma positiva para la reestructuración y reorganización de ideas. “Cada una de estas fases sitúa al individuo en un determinado estado psíquico, que primero se vive como tensión, después como frustración, en la tercera fase como alegría y en la fase final como concentración” (Landau, 1997, p. 20).

Cuestión que resulta especialmente relevante, aún cuando en el ámbito educativo se elimina la incertidumbre y se asumen contenidos de forma incuestionable (Langer, 2006; Romero, 2006).

De esta forma, al establecer el proceso de forma sistemática, se propicia, entre otras cosas, un auto-descubrimiento de las propias capacidades.

El proceso se mueve entre un momento de esfuerzo y constancia, propio de la fase “postiluminativa” y que es necesario para el desarrollo de una idea o solución, para demostrar su eficacia y valía.

Una propuesta interesante de Herrán (2012) para descifrar los momentos clave en el proceso subjetivo del acto creativo son:

- Predisposición. En este momento se produce una familiarización, análisis y cuestionamiento.
- Percepción y delimitación del campo de acción.
- Trabajo instrumental. Funcionalidad de la memoria. Categorizaciones, cambios constantes.
- Disociación de la actividad mental. Funcionamiento de la actividad consciente.
- Extracción discontinua de la información. Establecimiento de relaciones determinantes a través de *insights*, *gestalts*, o eureka.
- Elaboración. Relación entre la acción y su destino social, imaginación de consecuencias.

(Herrán, 2012, p. 310)<sup>33</sup>.

De igual modo, este autor especifica que existen dos grandes clases de procesos según el producto:

- Producto o solución “adelantable”. Tenemos nociones más o menos claras de cómo va a ser el resultado.
- Producto o solución “no adelantable”. No se sabe con exactitud el resultado o el desenlace. Requiere un nivel de complejidad mayor formalmente (Herrán, 2012, p. 313).

33. Adaptación del proceso subjetivo en la acción creativa, p. 310

Al mismo tiempo que puede ser algo tangible o intangible, en el que este último caso, por ejemplo, se puede relacionar con relaciones interpersonales.

Rogers y Freiberg (1996) argumentan que la creatividad supone la aparición de un producto relacional nuevo, por lo tanto se relaciona con la innovación. Donde convergen la unicidad del individuo y los aportes de otros y el ambiente.

Las consecuencias didácticas de las diferentes dimensiones de la creatividad tienen una gran importancia, ya que, tal como afirma Romero (2010):

no sería tan importante en educación el objetivo de intentar desarrollar la creatividad individual de las personas como el objetivo de intentar crear las con-

diciones de relación, trabajo, ambiente, sentido, proyecto, participación... que favorezcan la puesta en marcha de actitudes creativas y de modos de ver, pensar, actuar y aprender caracterizados por la creatividad, el cambio, la experimentación, la búsqueda, la mejora, el descubrimiento, la construcción, la participación en contextos creativos de una manera mantenida y con una orientación transformadora más allá del individuo (p. 94).

#### 2.2.2.2. Aspectos cognitivos y afectivos en el desarrollo creativo.

Uno de los principales problemas estudiados en este sentido por la ciencia educativa y la psicológica es el desarrollo de habilidades, sobre todo habilidades creativas que correspondan al desarrollo cognoscitivo del ser humano (Gervilla, 2003a, 2003b). En la lengua inglesa se produce una distinción notable entre vocablos que hacen entender la creatividad en términos de aptitud, potencial o facultades cognoscitivas (*creativity*), y por otro lado estaría el concepto *creativeness*, orientado a la actitud, predisposición, motivación; en definitiva, relacionado con el aspecto socioafectivo y emocional (A. Rodríguez, 2001, p. 38), presente en el estudio de la creatividad, y que también, debe de ser planteados desde el ámbito formativo.

Además de la personalidad y los anteriores factores, son importantes las variables cognitivas<sup>34</sup> y emocionales diferenciales para el desarrollo de la creatividad dentro del ámbito educativo, en el que la influencia de los factores ambientales es notable.

Los proyectos y estudios de la creatividad están encaminados a explotar y diseminar estos factores. No sólo desde las predisposiciones particulares de cada uno que nos hacen más sensibles a una realidad que a otra (Csikszentmihalyi, 1998, p. 371), sino a aquellas variables que se pueden desarrollar bajo un aspecto formativo.

En educación, al menos en el marco de referencia común europeo, las competencias básicas son un referente primordial en la acción educativa. La capacidad como “aprender a aprender”, como autonomía del aprendizaje, sólo es posible a través de procesos que se activan con el desarrollo creativo. Cada vez cobra más relevancia el desarrollo del aprendizaje y conocimiento a raíz de una participación activa del discente. Por lo que cobra una especial relevancia aquellos procesos que mejor estimulen habilidades metacognitivas como conocimiento y control del propio aprendizaje (Osses y Jaramillo, 2008).

34. Aunque también se van a valorar los aspectos metacognitivos implicados en la creatividad, no se han incluido como aspectos principales, ya que, aunque básicos para la cuestión que se trata en este apartado, consideramos la metacognición como reguladora de los propios procesos cognitivos y afectivos para la solución de un problema. Véase Hacker, Dunlosky y Grasser (1998).

Entender la creatividad en sentido procesual, integra la misma en un esquema global que incluye al individuo en su conjunto. En el mismo proceso, se van adivinando y tejiendo las autocapacidades y habilidades que a medida que el empleo del proceso creativo se pone en práctica se van descubriendo de forma gradual (Robinson, 2009).

Así mismo, Marina (2001, p. 342) manifiesta que en la búsqueda operativa, dentro del proceso, se distinguen una serie de operaciones fundamentales que conforman la inteligencia computacional: percibir, asimilar, utilizar modelos, crear una memoria propia o combinar los esquemas perceptivos.

Existen diversos autores que consideran que en la creatividad están implicadas una serie de capacidades ordinarias, tal como comentaba De la Torre (2003a), que involucran al mismo tiempo estructuras mentales complejas (Boden, 1994).

Por otro lado, y siguiendo las indicaciones de Goleman, Kaufman y Ray (2009), la persona necesita saber el valor de lo que hace, si es potencialmente significativo, al mismo tiempo que la posibilidad de sus contribuciones.

Los sentimientos son el modo como aparecen en la conciencia grandes bloques de información integrada que incluye valoraciones (Marina, 2001, p. 140). El ser humano es complejo y cuenta no sólo con elementos subliminales de conciencia, sino también de motivaciones emocionales que desencadenan y dirigen el proceso mental (De la Torre, 2003a). De esta manera, los impedimentos emocionales son generalmente el resultado de una sobrevaloración de la razón y la lógica y el miedo a los errores. Los estados de ánimo, a su vez, configuran un marco interesante en torno a la actividad creativa y pueden constituir tanto un vigoroso inhibidor

como un factor estimulante (Gardner, 1994; Csikszentmihalyi y Hunter, 2003).

Además es de vital importancia la atención a las dimensiones psicológicas como la curiosidad intelectual, la autoestima o la motivación intrínseca del proceso creativo, que son aspectos del desarrollo personal e individual de la creatividad en primera instancia. De tal manera que se suscribe una relevante actuación a la esfera afectiva, emocional y volitiva dentro del ámbito personal de la capacidad creativa.

El tema de la dimensión emocional del individuo ha adquirido especial relevancia en los últimos años, y está y debe estar ligado al ámbito educativo (De la Torre, 2003a; Lantieri y Goleman 2009; Roeser, Eccles, Sameroff, 2000). La formulación más habitual para abordar esta cuestión es desde la inteligencia emocional, definida no como una capacidad abstracta como el razonar, sino que determina el éxito en las relaciones humanas y de igual modo en el ámbito profesional, y sobre todo, y lo más importante, para la base de muchas actuaciones creativas (De la Torre, 2003b, p. 423).

La capacidad de “sentipensar”, como la denomina De la Torre (2003b), recuerda la necesidad de vincular la dimensión emocional a la educación, que no sólo afecta a cuestiones cognitivas, sino también afectivas. Los procesos cognitivos, en este caso, no están al margen del mundo afectivo y emocional (Hacker et. al., 1998; Goleman, 2001).

Esta cuestión ha configurado un amplio terreno de estudio iniciado por Goleman. Según De la Torre (2003) ha derivado en una confluencia entre lo neuropsicológico, comportamental y cognitivo. En el que además las emociones pueden tener componentes psicológicos y sociales.

La educación emocional que integra lo cognitivo y afectivo no sólo proyecta objetivos de auto-realización personal, sino que interfiere también objetivos de tipo de relacional, proclives para una mejora social, de convivencia, comunicación y solución de conflictos (De la Torre, 2003a).

De la Torre propone un modelo que liga de alguna manera este proceso, con las dimensiones de la actividad humana, éste es denominado como “Modelo Holodinámico de Inclinaciones Básicas”. Los componentes reflejados en el modelo son operaciones que en su confluencia e interacción generan actos y procesos creativos, ya que no son ciertamente opuestas, son complementarias. El autor sigue también la “Teoría de las Inteligencias Múltiples” (Gardner, 2011) que nos indican que en una actividad pueden converger varias capacidades en diferentes momentos y de forma desigual.

**Percibir:** sensorio-perceptivo (artístico). Predomina lo icónico sobre lo simbólico.

Pensar en términos sensorio-perceptivos e imágenes eidéticas.

Preferencia de procedimientos inductivos y lo concreto.

**Pensar:** cognitivo. Importancia sobre lo simbólico. Palabras. Instrumento de proyección cognitiva y emotiva.

Preferencia por los procedimientos deductivos.

**Sentir:** Afectivo. Estímulos afectivos. Las emociones son fuente determinante para sus actuaciones. Preferencia por relaciones e intercambio de ideas. Importancia decisiva para la transmisión de valores.

**Actuar:** Ámbito práctico. Utilidad, la practicidad y la transferencia de los aprendizajes (aprender haciendo).

**Persistir:** Ámbito volitivo y conativo. Resistencia a los retos e insistencia y trabajo orientado hacia la consecución de metas.

**Comunicar:** ámbito comunicativo. Naturaleza social de las relaciones. Preferencia por el trabajo en grupo

(De la Torre, 2003, pp. 430-438).

Este modelo nos remite a todas las dimensiones que se deben de contemplar para el desarrollo de una persona cognitiva (saber), afectiva (ser y sentir), y conativa (hacer) (De la Torre, 1993, p. 293). Los factores que se tendrán en cuenta para el desarrollo de la creatividad tendrán en cuenta estas dimensiones, además del factor ambiental:

#### • Factores cognitivos

- Reconocimiento y clasificación: cuestión que se ha de desarrollar a través de la percepción.

- Elaboración: Es un proceso que permite intervenir sobre la realidad a través de conceptualizarla y realizar modelos y sistemas. Es multisociativo, esto es, permite una asociación simultánea de percepciones, ideas, conceptos de diferente procedencia e incluso antagónica (Jhonson, s.f).

- Adaptabilidad de estilos de pensamiento. Según los tipos de pensamiento de acuerdo a los estudios actuales sobre la cuestión nos indica que existen evidencias a considerar que existen modelos cognitivos de acuerdo a los dos hemisferios cerebrales (Jhonson, s.f).

Los estilos de pensamiento implican la combinación de los mismos para adaptarse a una situación determinada según las características contextuales. Dentro de estos estilos de pensamiento podemos destacar al divergente o lateral, y destaca el pensamiento intuitivo o la ca-



pacidad intuitiva. La intuición es una percepción instantánea de realidades complejas y en la cual es importante el manejo de datos inconscientes (Rodríguez Estrada, 1990, p. 60).

- La curiosidad intelectual: esta característica está guiada por la motivación. Es importante desde el punto de vista metacognitivo pues permite desarrollar una visión más amplia sobre las propias capacidades al establecer una confrontación entre el exterior e interior, al mismo tiempo que se elaboran de forma permanente preguntas (Rodríguez Estrada, 1990, p. 60).

- Capacidad crítica<sup>35</sup>.

### • Factores metacognitivos

- Reconocimiento de utilidad y recuperabilidad: determinar la adecuación de determinados saberes en el contexto adecuado y poderlos recuperar de una manera planificada, organizada y consciente.

- Apertura experiencial: es cuando existe una conciencia de las posibilidades potenciales del material externo e interno. Se puede realizar a través de canales sensoriales y a través de relacionar experiencias con nuevas situaciones a través de la comparación y de la combinación (Jhonson, s.f).

- La planificación y la formulación de posibles soluciones de forma eficaz. Importancia del enfoque para la resolución de problemas (Nickerson et. al., 1994, p. 128).

- Comprensión y control de la comprensión del lenguaje hablado y escrito. Aumentar la capacidad de adquirir conocimiento y el propio desempeño intelectual (Nickerson et. al., 1994, p. 129).

- Capacidad de decisión: “yo” ejecutivo (Marina, 2012). Posibilidad de plantearse proyectos y metas y capacidad de dirigir las facultades para la consecución de las metas.

### • Factores afectivos

De los factores afectivos y volitivos se pueden destacar:

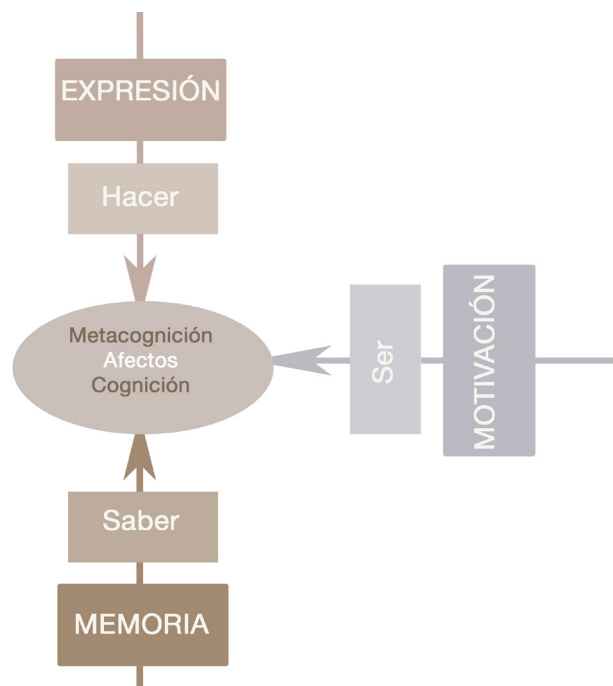
- Tolerancia hacia la incertidumbre y la ambigüedad. Esta característica no es sinónimo de preferencia por el caos. En este caso, se refiere a la posibilidad de encontrarse en una situación problemática sin la necesidad de acudir a las soluciones más rápidas y convencionales.

- Aceptación integrada. Está relacionada con la autoestima y la noción que se tiene de uno mismo y de su relación con el entorno (Jhonson, s.f). A mayor autoestima, menores impedimentos emocionales para la sensibilidad perceptiva, organización y reorganización (Rodríguez Estrada, 1990).

- Tenacidad y constancia: Se refiere al esfuerzo y la persistencia en el acto creador (Rodríguez Estrada, 1990).

Destacamos tres cuestiones que engloban a los factores cognitivos y emotivos comentados como son la **expresión**, la **memoria** y la **motivación**. Importantes para el desarrollo de la creatividad, y relacionadas con las dimensiones del desarrollo humano que según De la Torre son imprescindibles como la conativa o “hacer”, la cognitiva o “saber” y la afectiva o “ser”:

35. También puede considerarse relevante para un análisis interior en el sujeto, como autocrítica.



**Figura 6. Relación entre factores de la creatividad y dimensiones, según De la Torre.**

Fuente: elaboración propia

Si consideramos la creatividad en términos de conducta, se debe de hacer hincapié en lo que la psicología llama conductas integradoras, que afectan a la totalidad del individuo en su globalidad y no sólo en aspectos aislados.

La expresión es un rasgo fundamentalmente unido a la creatividad (Motos Teruel, 2003, p. 907). La creatividad expresiva es la forma más elemental de creatividad. La expresión, tal como se indica el esquema piramidal de Taylor (1975) se sitúa como base de todo proceso creativo.

Se considera que la creatividad y la expresividad son dos caras de un mismo proceso intelectual. Existen diferentes acepciones según el marco de referencia del que provenga. Para la lingüística, es el grupo de palabras para revelar sentimientos, pensamientos u opiniones; en Psicología es un comportamiento intencional o espontáneo que traduce emociones o estados de ánimo; o para Álgebra, es un conjunto de términos que expresan una cantidad (Motos Teruel, 2003, pp. 907-908).

La expresión dentro del ámbito del desarrollo personal, se expresa como un eco de las vibraciones del organismo, como traducción de nuestro yo interior en signos externos de diferente índole. Por lo que la expresión está ligada a lo comunicativo, y por tanto lo comunicativo está ligado a la creatividad (De Prado, 2001). Es esta la cuestión clave para valorar la creatividad orientada hacia el “producto”, puesto que ha de ser transmitida y exteriorizada. Aunque de forma inversa se debería de tener en cuenta que la creatividad no siempre se manifiesta a través de un comportamiento productivo, pudiendo orientarse hacia aspectos de la conducta más introspectivos y difíciles de identificar a primera vista, siendo de igual valor para el terreno afectivo.

La expresividad puede entrar en un programa para fundamentar la función catártica y la terapéutica del arte, como liberación y canalización a través de la actividad expresiva. Lo que sería una liberación del yo (Farreny, 2001). La expresión ha de ser una exteriorización inteligente y también una forma de comunicación (Younis Hernández, 2001, p. 101); ha de ser transitiva.

La concreción de la expresión no sólo tiene un carácter espontáneo y liberador y puede exterior-



rizarse de forma gradual con patrones de organización de la información experiencial ya adquirida.

Un aspecto importante para el desarrollo cognitivo con relación a la creatividad es la **memoria**. El saber no condiciona la creatividad, pero sí que se puede fomentar cuando se reúne de forma creativa (Marina 2001). La memoria, la inteligencia y la creatividad funcionan en un mismo plano, pero a diferente nivel.

La función de la memoria en este aspecto es interesante puesto que trae al presente patrones en nuestra memoria inconsciente (Stern, 1976, c.p. Motos Teruel, 2003, p. 906)

No hay que concebir la memoria como una capacidad cognitiva que sirve como puerta de entrada a esquemas innatos o a saberes adquiridos, sino como llave de acceso a otra información.”Concebida así, la memoria no es tanto almacén del pasado como entrada al porvenir” (Marina, 2001, pp.124-125). El valor de la creatividad reside en el grado de reestructurar nuestro mundo significativo.

Por otro lado, es cierto que la inteligencia – al igual que en creatividad- exige una formalización y una codificación de sistema simbólico que es igual que un sistema de significados de una cultura (Gardner, 2011, p. 39). Por este motivo la adquisición de las reglas, códigos, sistemas de símbolos y paradigmas de los distintos tipos de lenguaje es de vital importancia.

La inteligencia se vale de la memoria para una reorganización de saberes en nuestro “banco de datos”- ya codificados- motivados a través de un proyecto, por lo tanto podemos hablar de memoria creadora (Marina, 2011). Y la intuición como la imaginación son susceptibles de desarrollo también a través del almacenamiento previo de los elementos

pertinentes, ya que como apunta Wescott (1968, c.p. Nickerson, et. al, 1994, p. 115) con la intuición, se pueden sacar conclusiones poseyendo evidencias mínimas, para lo que es necesario, tanto la obtención de conocimientos (almacenamiento), como la recuperación de la información en la memoria o recuperabilidad (Nickerson, et. al, 1994, p. 132).

No obstante, la actividad repetitiva promovida por un tipo de enseñanza basada en una asimilación pasiva de contenidos y saberes que tienen su fundamento en la repetición mecánica, no conlleva nada más que a un desarrollo parcial o periférico del desarrollo mental, y por lo tanto no es posible trasladar esa asimilación de contenidos a otros ámbitos (Rubinstein, 1978. C.p. Klimenko, 2009).

La creatividad supone “innovación”, pero una innovación transformadora que está relacionada con la memoria. Si la imaginación es necesaria y además no existe una correspondencia total con la realidad y si que se compone de fragmentos instalados en nuestra memoria, será vital la calidad de la experiencia directa o mediada que se vaya teniendo de la realidad (Vigotsky, 2007).

Si la creatividad está ligada al aspecto formativo, de desarrollo y aprendizaje, hay que anotar que esto se va produciendo de forma gradual. No se le puede pedir a una persona que realice un descubrimiento o invención sobre algo que está totalmente fuera del ámbito de su experiencia (Gervilla, 2003), y que además esté acorde a su desarrollo psicológico.

Las ideas, de esta manera, se originan a través de un proceso de estructuración de las informaciones. Aunque no siempre estas ideas proporcionan novedades estructurales o cuestiones originales. Pueden serlo para el sujeto partícipe, pero no para

el campo de aplicación. O tal como apunta De la Torre (1993, p. 206):

Una enseñanza creativa busca desarrollar al máximo las capacidades y habilidades cognitivas de cada sujeto. El dominio o asimilación de contenidos no conduce necesariamente a mejorar la creatividad, pero sí el desarrollo de habilidades, como observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar, etc.

Este interés por el mero manejo de saberes conduce en muchos casos a una actividad rutinaria y repetitiva, cuya respuesta natural es la de automatizar la respuesta. Algo que iría en contra de la creatividad. “Sólo hay dos modos de negociar la atención. Introducirla dentro de un círculo de actividad motivada, o introducirla en el círculo de actividades complicadas, que no se pueden hacer automáticamente” (Marina, 2001, p. 114).

No obstante, en las últimas décadas se procede a valorar estos términos como valores autónomos aunque tengan conexiones en la práctica creativa. Así pues, la expresividad está relacionada con los valores subjetivos, el descubrimiento con la inteligencia aplicada a cuestiones prácticas de finalidad social, y la imaginación creadora, con una carga intelectual y diferente de la inteligencia.

Cuando se realiza la pregunta de qué es lo que pone en marcha la creatividad, la **motivación** es una de las cuestiones principales relacionadas con la dimensión metacognitiva y afectiva.

Los elementos motivacionales generalmente están asociados o provienen del entorno, con los que el individuo intenta interaccionar a través del acto creativo. La emoción activa procesos de aprendizaje y compromisos mediante la satisfacción surgida

en los procesos. Y se genera con estímulos externos e internos (De la Torre, 2003).

Gardner (2011) aduce que un individuo se comporta de forma más creativa cuando se dedica a una actividad sin presiones sobre evaluación externa, y cuando es por puro placer.

Las teorías de la motivación se encaminan a trabajar con la cuestión del impulso y la meta que son a la vez divisiones que se pueden relacionar con la creatividad orientada al proceso, y aquella orientada a la meta o producto. La motivación ha de considerarse un estado variable (Hernández y Muñoz, 2001, pp. 179-181).

Según Crutchfield (1962, c.p Landau 1987) la motivación exterior está relacionada con el yo, la meta es una especie de excusa para la satisfacción de fenómenos sociales concomitantes y está relacionada en general con la aplicación de métodos rutinarios, que limitan la innovación y fomentan el conformismo.

El sistema de evaluaciones actúa como inhibidor, muchas veces se necesita de un desbloqueo emocional, para eliminar las ideas dominantes que están instaladas en el esquema cultural de cada persona. En ocasiones, asumimos de forma acrítica modelos o normas que luego es muy difícil de reestructurar o cambiar (Langer, 2006).

La motivación interior, basada en la satisfacción hallada en el proceso creativo, denominada como motivación intrínseca, estimulada por el reto o el desafío lanzado por el entorno (Torrance, 1977; Romo, 2003). En este caso, el impulso está relacionado con la manifestación de sí mismo, el desarrollo personal y la autorrealización.

Goleman (2004) habla de la creatividad como una capacidad perfectible que necesita ser motiva-

da y estimulada de forma incesante. Por eso, en los enfoques intuitivos y analíticos para la solución de problemas, se ha de tener presente que lo subjetivo (emociones) son valores para la generación de nuevas ideas.

Para ello, tal como se ha comentado, La libertad psicológica es fundamental, y significa al mismo tiempo libertad de la expresión simbólica, no vinculada a convenciones. Y que de igual modo confiere la posibilidad de desarrollar sus facultades

(Rogers y Freiberg, 1996).

Si se entiende la actividad creativa para establecer un equilibrio con el entorno, ésta va a servir para comunicarse con el entorno. La apertura al “mundo” es una fuerte motivación para la actividad creadora.

Existen dos formas de comunicación que están relacionadas con el origen mismo de la motivación: la comunicación alocéntrica, relacionada con la motivación exterior y autocéntrica relacionada con la motivación intrínseca (Landau, 1987).

### 2.2.3. Principales estrategias para el desarrollo de la creatividad. Elementos para una propuesta metodológica para la creatividad artística

Las estrategias, técnicas o métodos para el desarrollo de la creatividad, como se denominan en los diferentes textos y en diferentes contextos, se suelen confundir con la creatividad en los métodos de enseñanza. En éstos es necesario propiciar un clima favorable, sólo posible a través de métodos didácticos creativos (De la Torre, 1993).

Por otra parte, de forma general, también se adopta la postura de entender la creatividad de forma intracurricular.

A continuación se realiza una comparación de las propuestas de De la Torre (1993, pp. 288-291) y Klimenko (2009, pp. 205-206), en cuanto qué capacidades han desarrollarse, y las características de la propia enseñanza:

(Klimenko capacidades, y de la Torre características de la enseñanza)

1. Desarrollar procedimientos cognitivos relacionados con el exterior. (Klimenko) Estimulación para la imaginación.(De la Torre)  
Consecuencia: representaciones mentales más ricas.

- Desarrollo de la reflexión e indagación. Las representaciones en los distintos lenguajes simbólicos. (Klimenko). Fomento de la combinación de materiales e ideas. Evitar las soluciones dadas, estimular la creación a través de lo que se tiene (De la Torre).

Consecuencia: Pensamiento analógico.

- Adquisición de diversos lenguajes. Fomentar la aprehensión consciente de espacios conceptuales. Codificar el medio a la conciencia. (Klimenko) Enseñanza flexible y adaptativa. Se organiza según el contexto y las necesidades y capacidades de los sujetos (De la Torre).

Consecuencia: Información accesible a la conciencia. Modos más flexibles de pensamiento y desarrollo no lineal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Autoreflexión y autoaprendizaje. Desarrollar una actitud hacia el aprendizaje.

(Klimenko) Predominio de metodologías indirectas<sup>36</sup>. Construcción del aprendizaje a través de la participación activa del sujeto (De la Torre).

Consecuencia: interiorización significativa y po-

36. De la Torre (1993, p. 289) aclara que las metodologías indirectas son una posición alejada de las metodologías directas- las más habituales-, basadas en que la información transmitida es el resultado formativo, como elemento a interiorizar de forma mecánica y estéril y sin crear ninguna situación de aprendizaje relevante o significativa.

sibilidad de aplicabilidad en otros contextos.

- Motivación por el trabajo. Fomentar la adquisición de amor por el trabajo bien hecho, tanto de forma individual como colectiva (Klimenko). Enseñanza imaginativa y motivante para conectar con el “mundo experiencial” del discente (De la Torre).

Consecuencia: mayor estabilidad emocional y motivación intrínseca.

- Desarrollo de habilidades y capacidades afectivas (Klimenko) Favorece la relación entre el alumno y discente (De la Torre).

Consecuencia: estimulación creativa y comunicación “bi” y “multidireccional”.

Otro aspecto relevante, no citado en esta relación y que puede ser interesante para desarrollar una propuesta como estrategia del desarrollo de la creatividad artística, y comentada por De la Torre (1993), es que se debe considerar los procesos, sin perjuicio de los resultados. Idea que está muy relacionada con los modos indirectos de aprendizaje. Por eso, los productos finales de las realizaciones artísticas no son un fin en sí mismas, no una meta.

Muchos autores centran su interés en la creatividad en la infancia. Donde ciertamente se produce de forma más contundente el principal desarrollo emocional y cognitivo en el ser humano. En los primeros años de escolarización las producciones que se realizan corresponden más con su material proveniente de la fantasía. Si la eliminación de la inclusión de la fantasía se produce, provoca la reducción del aprendizaje creativo, y por tanto, se produce un almacenamiento de saberes sin establecer relaciones con su vida

emocional e imaginación, tan importante en el desarrollo de un individuo (Landau, 1987, p. 117).

Vigotsky, (2007, pp. 42-46) según las ideas recogidas al mismo tiempo por Ribot, indica que se observa en el desarrollo de la imaginación del ser humano un avance importante en los primeros años de edad y se origina de forma no racional, pues no se produce en paralelo a su desarrollo intelectual. En la adolescencia coincide su madurez intelectual con el desarrollo de la imaginación, que posteriormente va decayendo. Es en esta etapa, a juicio del autor, es cuando se perfilan dos tipos de imaginación: la plástica o externa, y emocional o interna (Vigotsky 2007, p. 45).

Aunque los rasgos inhibitorios de la creatividad son de tipo acumulativo, algunos investigadores creen que existe una posibilidad de redirigir la capacidad creativa a cualquier edad. De acuerdo con esto, se dan una serie de bloqueos cognitivos, metacognitivos, emocionales y ambientales<sup>37</sup> y son de gran utilidad para concretar y definir las posibilidades prácticas de estas estrategias en el ámbito escolar, y el carácter adaptativo, en cuanto asimilación del contexto y del tipo de limitaciones con las que se puede encontrar el individuo.

•**Bloqueos de tipo cognitivo:**

- Dificultad para hallar el problema. Problemas al mantener una visión de conjunto y de detalles, observar los planteamientos desde lo general y desde el detalle.
- Impedimento al establecer asociaciones remotas, ya sea de tipo conceptual o de tipo perceptivo.
- Aceptar soluciones de forma pasiva.
- Rigidez perceptiva para la falta de observación.

37. Véase Johnson en <http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/creatividad.shtml> La autora realiza una relación de los posibles bloqueos de la creatividad en términos de resolución de problemas. Se han añadido además aquellos que se han considerado pertinentes en relación a bloqueos para la innovación e incluso para el aprendizaje creativo, como los propuestos por Marina, De la Torre, Cervantina Prado, Romero, etc.

- Percepción o retención selectiva de acuerdo a patrones ya adquiridos.
- Dificultad para distinguir entre causa y efecto.
- Exceso de informaciones, datos.

• **De tipo metacognitivo:**

- Dificultad de retención de ideas y conceptos para su aplicación en diferentes situaciones y diferentes ámbitos (Marina, 2012).
- Impedimentos de tipo emocional.
- Resistencia a la innovación debido al hábito.
- Confianza en lo ya conocido y temor a lo nuevo o desconocido: Superego, inseguridad psicológica, persistencia de patrones de comportamiento, etc (Cervantina Prado, 2003).
- Temor al fracaso personal y a la evaluación negativa de los demás.

• **Bloqueos de tipo sociocultural o de ambiente.**

Se relacionan con los valores aprendidos (Jhonson, s.f):

- Mantenimiento de estados constantes de pautas de comportamiento y de saberes. *Homeostasis*.
- Sobrevaloración del pensamiento convergente y saberes abstractos.
- Orientación hacia el éxito. Motivación hacia la competencia y el individualismo.
- Asociación de la inteligencia con diversas áreas de conocimiento (Eisner, 1995; Gardner, 2011).
- Escaso valor a aspectos expresivos y reflexivos-generativos.

Esta lista de bloqueos o impedimentos para el desarrollo de la creatividad está muy relacionada también con los mitos sobre la creatividad.

Es necesario aclarar que los bloqueos de tipo me-

tacognitivo como la falta de reflexión sobre el propio trabajo y/o hallazgo, o la incapacidad de decisión para elegir un camino o estrategias para abordar una cuestión o problema, influyen en los tres ámbitos comentados anteriormente. Es decir, se halla un problema en el tipo de conocimiento “declarativo” o proposicional, que se refiere a qué se debe de hacer y qué acciones emprender para llegar una meta o problema; en el tipo de conocimiento procedimental, relacionado con el modo mediante el que se lleva a cabo una tarea; y al mismo tiempo dificultades con respecto a la autoconfianza en los propios potenciales (Mateos, 2001; Marina, 2001), por tanto, en la dimensión que configura el propio conocimiento y la de control o reguladora (Winne y Hadwin, 1998).

Por otra parte, se debe considerar que la motivación es un estado inherente a todas las técnicas y métodos para el desarrollo de la creatividad, y también para el desarrollo de la creatividad artística y estética. La motivación puede ser el enlace entre el estado de un estímulo que hace que se reduzcan la tensión de la necesidad entre individuo y ambiente, que dirige la experiencia hacia objetivos concretos.

Guerrero (1989), nos indicaba que existe una confusión evidente en el empleo de técnicas o métodos como si se tratara de lo mismo, cuando el primer caso son más breves y específicas y de aplicación limitada, y los segundos, generalmente combinan normalmente varias técnicas.

A lo que hay que la estrategia, por su parte, es entendida como conjunto de procedimientos para llevar a cabo o lograr meta o fin.

Dentro de las técnicas están las analíticas, formales o sintéticas. Y dentro de los métodos el científico, sinéctico o pensamiento lateral. Que son englobados a su vez como métodos heurísticos.

En un esfuerzo por establecer una clasificación de las técnicas y metodologías convenientes para este fin, De Prado (2001, pp. 159-162) establece tres tipos de creatividad y cada cual, supone una serie de procedimientos o estrategias derivadas<sup>38</sup> de las estrategias comentadas. Éstas de forma resumida consistirían en:

• **Creatividad objetiva y realista.**

- No excede los límites de lo real.
- Fluidez en el pensamiento. La realidad se nos impone (Brainstorming)
- Problematicación. Descubre y analiza lo deficitario de la realidad (Problem Solving)
- Creatividad heurístico-investigadora. Se elaboran descubrimientos y se realizan hipótesis sobre lo desconocido, lo que no se advierte (Nuevos procedimientos. Técnicas de preguntas y discusión).

• **Creatividad imaginativa y fantástica.**

- Se recurre a las analogías y a las fijeas que nos impone la realidad.
- Imágenes mentales. Se construyen de forma no correlativa con la realidad (Visualización, relax imaginativo).
- Analogía metafórica. Imágenes que establecen relaciones entre cosas, situaciones y objetos muy diversos y sin aparente correspondencia (analogías inusuales y sinéctica).
- Fantástico imaginativo. No hay un control lógico con lo racional-realidad (fantasías libres o guías).

• **Creatividad innovadora e inventiva.**

- Combinación. Normalmente de forma aleatoria

sometida al azar.

- Invención. Supone la aparición de algo inexistente.

En lo siguiente, se enumeran diferentes técnicas<sup>39</sup> para el desarrollo de la creatividad o el estímulo creativo.

(Creatividad objetiva y realista)

• **Brainstorming** (tormenta de ideas), o enjuiciamiento diferido. Es un concepto basado en las teorías en torno a la inteligencia aplicada de Osborn (1963). La misma tiene dos etapas o fases. La primera sirve para producir tantas ideas como sea posible, verbalizarlas, reflejarlas por escrito, con gráficos, entre otros. Aquí se cuenta con la contribución de una asociación inconsciente para las posibles soluciones al problema<sup>40</sup>.

En una segunda fase, las ideas previamente enunciadas tratan de desarrollarse y mejorar a través de una lista de control basada en la adaptación de las cuestiones planteadas libremente y las necesidades concretas planteadas.

Las características de esta técnica las podemos hallar en:

- Permite el trabajo en grupo sustituido que es complementado por el individual, y viceversa.
- Fases de valoración de ideas. Desechando las que menos se ajusten a las necesidades
- Iniciar con un “banco de ideas” que actúan como referencia.
- Permite trabajar con la capacidad de análisis y síntesis (Cervantina Prado, 2003, p. 229).
- Desbloqueo psicológico y ambiental. “Cualquier idea es bien recibida”.

38. El autor indica “métodos”, pero eludimos este término debido a la presente confusión comentada por Guerrero (1989).

39. En este apartado se ha considerado de forma mayoritaria a aquellas estrategias que a juicio de De Prado (2001) son importantes para el desarrollo didáctico escolar y para fomentar el aprendizaje sólido, resumido en las técnicas más comunes, resaltando diferentes procedimientos derivados que son más efectivos y que de forma general ejemplifican las ideas que se quieren resaltar en el texto.

40. Esta técnica supone que cuantas más ideas se den sobre un tema, más posibilidades se tiene de que sean creativas. La fluidez confluye por tanto en esta técnica.



Procedimientos derivados (De Prado, 2001, p. 162):

- Philips 666
- "Pool of Ideas"
- "Buzz Session"

• **Problem Solving.** Consiste en crear una situación inicial confusa<sup>41</sup> de la que se parte. En este caso, al igual que el *Brainstorming*, se consideran dos fases, una productiva y otra analítico-crítica. La secuencia quedaría reflejada de esta manera:

- Se trata de delimitar el problema principal, en varias magnitudes.
- Establecer hipótesis para deshacer el conflicto.
- Una fase de análisis y evaluación sobre las soluciones dirimidas (Cervantina Prado, 2003).

Por otra parte estarían las asociadas con el pensamiento morfológico. Compuesto por una fase analítico-disociante, y otra sintético-constructiva.

• **Caja morfológica** y se procede a través de una exacta descripción o definición para una adecuada generalización; una exacta determinación y localización de las circunstancias que pueden influir en la solución; elaboración de un esquema morfológico o pluridimensional; análisis de todas las soluciones y elección de la mejor solución.

A través de procesos deductivos e inductivos se hace un estudio amplio del problema existente y sus posibles soluciones determinando la viabilidad, la novedad y la adecuación desde diversos puntos de vista y diversos campos. En el árbol de solu-

ción de problemas que surge al final del proceso, el problema aparece descompuesto gradualmente en alternativas. Por otro lado, las alternativas de un nivel secundario se añaden respectivamente a las diversas alternativas del nivel superior (Nickerson, Perkins y Smith, 1994).

Procedimientos derivados del *problem solving* y caja morfológica (De Prado, 2001, pp.163-164):

- Críticos deficitarios: pros y contras, problemas como retos, hallar conflictos.
- Antitéticos: Confrontación, hacer verdadero lo falso y viceversa, rechazar lo obvio, integrar lo diferente y heterogéneo.
- Causales solucionadores: Ir a las causas últimas para mejorarlas y entenderlas.
- Técnica de descomposición<sup>42</sup>. Reducción de pautas y cuestiones más simples.

Otras técnicas o estrategias estarían vinculadas al pensamiento lateral formulado por De Bono (2000). Este autor propone una visión más amplia de los problemas y aumentar la información. Conviene que la percepción juega un papel muy importante en los inicios del proceso de pensamiento creativo, en el que a través de cambios y diferentes accesos se generan nuevos enfoques para abordar una cuestión y dirimir las posibilidades de todos ellos, algo que tiene una enorme importancia a nivel del desarrollo de las habilidades metacognitivas.

El azar es muy importante en las estrategias propuestas por De Bono, y añade al empleo del *brainstorming* la posibilidad de capitalizar el azar y fomentar la generación aleatoria de ideas.

41. Esta concepción se relaciona con la estrategia metodológica llamada "conflicto cognitivo", tan utilizado en las últimas décadas en el ámbito educativo. Se supone la conexión de las ideas previas del alumno con conceptos ajenos a su campo cognitivo e intelectual, a través de lanzar un conflicto, y que para hallar un equilibrio se lanzan diferentes hipótesis.

42. Es el proceso inverso al que se desarrolla en el caso de la formación de supersignos o de patrones de pensamiento. Los supersignos se desmiembran en informaciones sueltas. Este derivado se ha incluido en los procedimientos que se han destacado del análisis de De Prado (2001).

(Creatividad imaginativa y fantástica)

• **Relación inusual.** Creada por De Charles S. Whiting (1958). Relacionar objetos o conceptos aparentemente alejados para combinarlos en algún aspecto perceptivo o conceptual. Aunque se podría utilizar en el ámbito de la producción artística plástica o audiovisual, lo cierto es que puede ser más útil para el desarrollo lingüístico o facilidad de palabra, con competencias más certeras para el campo de la lengua oral y escrita.

• **Serendipidad:** se pone en marcha un proceso de distanciamiento con respecto al problema. Entran en juego elementos imprevistos o azar. Una fórmula para la fomento de la serendipidad es a través de la analogía (*aná.* conforme a; *logos.* razón) para básicamente tratar semejanzas entre dos cosas distintas. Koestler lo llama *bisociación*, y Mednick (1981) asoció la creatividad en términos de asociaciones remotas.

• **Sinéctica.** Su creador es Gordon. Consiste en juntar con elementos de diferente procedencia. Es un proceso que se puede realizar a nivel colectivo, que requiere de una capacidad de armonía entre las pautas individuales y una colaboración con lo colectivo. El conflicto posible se mitiga al propiciar un espíritu constructivo para buscar soluciones.

Esta fórmula se basa en dos procedimientos<sup>43</sup>:

- Hacer familiar lo extraño. En una primera fase analítica, es necesaria reestructurar la información que se posee.
- Hacer extraño lo familiar. Nueva visión del mundo que creemos conocer. En ambas se traza una discontinuidad, para indagar sobre visiones y

percepciones nuevas. (Guerrero, 1989, p. 57).

“Los sinécticos insisten en que las abstracciones psicológicas, como intuición, empatía, juego, participación, son poco concretas y casi imposibles de enseñar, pues no son operacionales. Los mecanismos analógicos, en cambio, pueden ser enseñados y practicados deliberadamente” (Guerrero, 1989, p. 59).

Una fórmula para realizar estos procedimientos es también a través de las analogías.

Para la utilización consciente de analogías metafóricas se pueden adoptar diferentes mecanismos de acceso:

- Analogías personales: El sujeto que la emplea se siente el “objeto central”. A partir de cuestiones personales. El sujeto se vale de códigos culturalmente aceptados para expresar sus ideas y hacerlas familiares.
- Analogía directa. Utiliza la semejanza entre varios campos de conocimiento.
- Analogía simbólica: Imágenes objetivas transmitidas de forma poética, simbólica. Se busca una relación cualitativa inmediata. Estética.
- Analogía fantástica: resultante de un deseo proyectado. El sujeto difiere de la consumación del deseo hacia la fantasía.

Una estrategia propuesta por Torrance para estimular el procedimiento productivo integra aspectos de las estrategias comentadas anteriormente, aunque sí que destaca el aspecto cognitivo para la producción de ideas. Esta estrategia consiste en intentar indagar y descubrir nuevas posibilidades a

43. . Aquí hay que anotar que en el primer caso – “hacer familiar lo extraño”- es una conducta más típica de los adultos, orientados a ideas prefijadas y a entender la realidad a través de patrones estables. En el segundo caso sin embargo, al hacer extraño lo familiar, es más típico de los niños, que a través de la imaginación, como capacidad para reelaborar las informaciones sensoriales de una forma nueva, construyen sin necesariamente guardar una relación lógica con la realidad. Esta cuestión posee grandes implicaciones educativas y obedece al interés sobre el desarrollo de la creatividad en la infancia, que sobre todo, se manifiesta en numerosos estudios.



objetos o materiales ya creados. Aunque su propuesta es aplicada para la reestructuración de un juguete, esta búsqueda de nuevas posibilidades se efectúa a través de los siguientes parámetros:

Adición- Sustracción.  
Aumento- Disminución.  
Sustitución- división-reorganización-Inversión.  
Cambio de material-forma-adaptación.

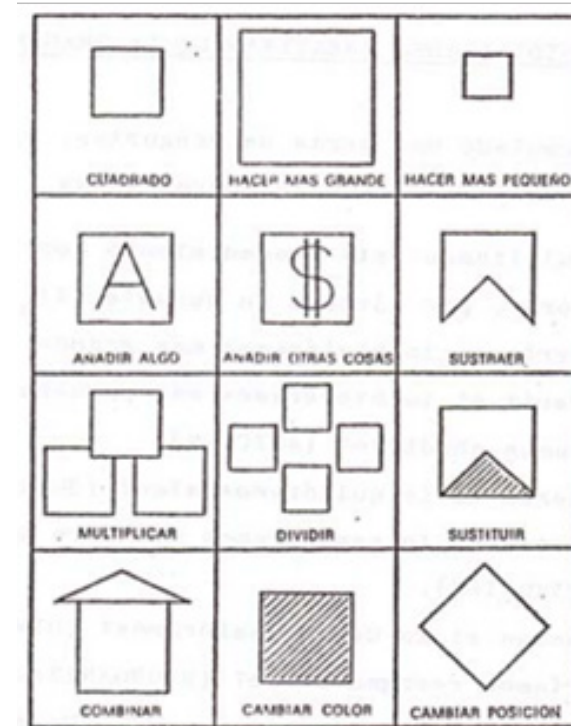
Aunque como se ha comentado, en principio era para mejorar un juguete, según García García (2004, p. 155) puede aplicarse a cualquier contenido.

Este autor realiza una aplicación de estos principios a la imagen, ya sea fija o imágenes concatenadas, ya que su aplicación adquiere sobre la percepción de la imagen “inicial” o el punto de referencia una nueva dimensión y significación.

En estas técnicas y estrategias se busca la innovación por diversas vías: a través de estados psicológicos en los que la actividad mental alcanza los estados de alejamiento, postergación, especulación y lugar común. Y la meta es incrementar la probabilidad del conocimiento del problema, y por tanto, su solución. “Si en la ciencia es importante la analogía, en las artes es su propia esencia: expresión del problema mediante símbolos” (1962, c.p. Romo, 2003, p. 23).

Procedimientos derivados (De Prado, 2001, pp. 164-165):

- Intuiciones aleatorias. Superposición de ideas e imágenes. Anamnesis.
- Combinaciones sistemáticas: Combinación aleatoria (azar). Combinación matricial (p.e. dia-



**Figura 7. Principios para el desarrollo de nuevas ideas creativas aplicándolas a las modificaciones de un cuadrado.**

Fuente: extraído de García García, F. (2004). “Posibilidades creativas de la imagen”, p. 155.

grama de Isikawa) y estructural.

- Analógicos. Asociar estímulos. También metáfora, simil, greguería.
- Fantásticos irracionales. Interrogación divergente. Asociación no causal-lógicas y superposiciones inusuales.
- Prospectivos.

Según Marina (2001, pp. 132-133), estas técnicas

y estrategias aunque valorables para el desarrollo de la capacidad creativa, evitan en ciertos casos la cuestión de la necesidad de saberes específicos para que las técnicas resultaran más eficaces. Ya que la creación necesita conocimientos y hábitos.

Desde el punto de vista de enseñanza de la creatividad, más que seguir de forma rígida las pautas marcadas por las distintas estrategias, es conveniente fomentar los indicios que se muestren de creatividad, suscitar una actitud investigadora, los estilos cognitivos adecuados y referencia por la detección de problemas antes que la terminación de tareas predefinidas (Nickerson et. al., 1994, p. 124).

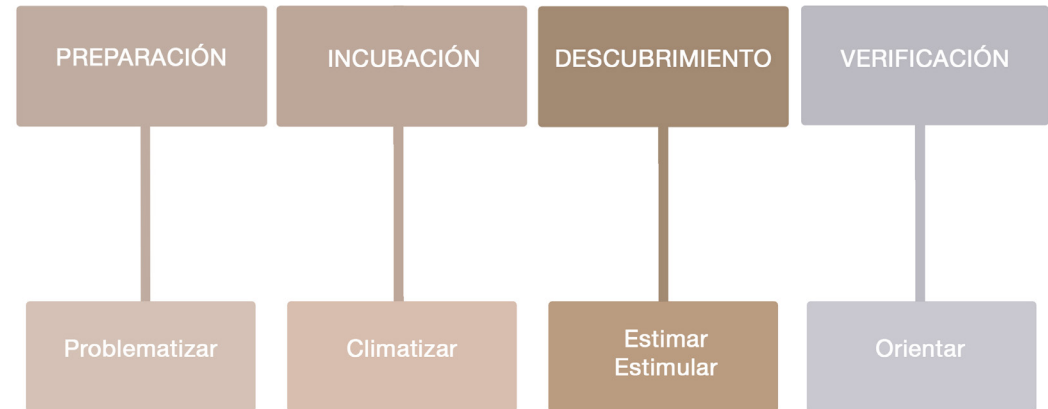
De la Torre (1993), de hecho, indica que existe un paralelismo entre las fases del proceso creativo y el proceso didáctico (fig. 8):

Más que una correspondencia tal cual, lo interesante de esta observación es que las fases nos guían sobre los procedimientos y conceptos que deber dirigir cualquier actuación didáctica creativa, que a su vez estimule la creatividad. En las distintas estrategias que de forma general se han empleado, se consideran también estas fases.

De forma resumida, para De la Torre (1993, pp. 293-296), deben existir una serie de procedimientos claves para la elaboración de metodologías o estrategias:

**Problematizar.** Suscitar interrogantes, dudas o conflictos que apelen a su esquema mental. El interrogante incentiva tanto la curiosidad intelectual (cognición/saber), a la motivación (actitud/ser) y a plantearse alternativas (ejecutivo/hacer).

**Climatizar.** Se entendería como introducir un ambiente para la indagación y búsqueda personal de la información.



**Estimular.** Momento que se han generado ideas de forma espontánea con el trabajo realizado de forma precedente.

**Estimar.** Valoración y evaluación de las realizaciones para concretar la adecuación y pertinencia, es decir es una evaluación orientadora.

**Figura 8. Relación de las fases del proceso creativo y el proceso didáctico, según De la Torre.**

Fuente: elaboración propia a partir de un a comparativa en De la Torre, 1993, p. 293.

### 2.2.3.1. Propuesta para la formulación del desarrollo de la creatividad artística.

Para el desarrollo de la creatividad artística, se pueden tener en cuenta estas estrategias que de tipo general se han empleado y que con las diferentes adaptaciones temporales, sociales y culturales, han tenido éxito.

La creatividad debe permanecer en el origen de toda acción educativa y metodológica. Si bien ésta no tiene un ámbito de acción en concreto, la Educación Artística, como elemento de estrategia para la Educación Estética en la escuela, lleva de forma consustancial el desarrollo de la creatividad, a pesar de tener una antigüedad de algo más de doscientos años, cuando la producción artística dejó atrás cuestiones ligadas a la verdad religiosa.

Este aspecto, de hecho, ha sido un aspecto muy tratado en relación a la Educación Artística, hasta el punto de hacerlas coincidir y llegar a formularse como una educación de la creatividad artística (Quintana Cabanas, 1993). De hecho autores como Montessori, Steiner o Malaguzzi expusieron la importancia de la expresión creativa y artística en los primeros años de escolarización como elementos clave y enormemente beneficiosos para el desarrollo intelectual y afectivo del individuo (Efland, 2002). También consideraban que era importante, por ejemplo, la ambientación estética del medio escolar (Callejón y Granados Conejo, 2003).

En el caso concreto de la creatividad artística, se deberán tener en cuenta ciertos rasgos característicos de la creación y apreciación artística.

La forma en que también nos acercamos a una obra de arte debe de ser creativa. Nelson Goodman en su obra “Los lenguajes del arte” expresa que algunos aspectos u obras resultan más representativas que otras. Esto va en función de qué expe-

riencias, percepciones e intuiciones se captan en una obra de forma significativa. En muchos casos el espectador de arte no está preparado o no ha sido formado para captar nada de esto en una obra, si acaso, el acercamiento se produce través de simples datos históricos, de por qué una obra es mejor que otra dependiendo de qué características representativas de una época se reúnen en la misma y del autor del que proceda. Obviamente es una metodología propia de los centros educativos para definir los parámetros fundamentales en el análisis de una obra de arte, eliminando toda posibilidad de comprensión a través de su propia experiencia para con la obra. Por eso lleva a enunciar que la actividad artística tiene una tarea fundamentalmente cognitiva (Hernández, 2010, p. 56). Si se sigue la interpretación de Goodman (2010), destaca una idea muy importante, y es que las obras pueden alterar las actitudes del individuo sobre qué es importante y sobre qué nos parece correcto, lo que equivale a decir que las versiones del mundo se modifican permanentemente. Aunque el arte como máquina para proliferar las interpretaciones, es algo diferente a asumir que todas valgan por igual (Brea, 1997).

En primer lugar se va a tener en cuenta los aspectos cognitivos de la actividad artística. Si bien es cierto que las artes poseen elementos constitutivos propios y formas de expresión que tienen diferente impacto para el individuo, y por lo tanto, las formas de cognición son diversas. En pedagogía, se observa una voluntad cada vez mayor por poner en práctica saberes artísticos conjugados para la elaboración de métodos que integren procedimientos interdisciplinarios<sup>44</sup>. Así podemos entender el movimiento de una danza con una escultura, o una obra

44. Este hecho corresponde con la lógica de la creación artística contemporánea en la que las fronteras entre las formas de expresión artística cada vez están menos claras.

literaria a través de un *film*<sup>45</sup> (Callejón y Pérez Roux, 2010, p. 42).

Uno de los aspectos más relevantes de este campo es la capacidad de transmisibilidad de la creatividad a otros campos (Lowenfeld, 1984), y que a nivel de conducta individual y colectiva está asociada a la flexibilidad. La característica multifacética de la creatividad provoca también que el tratamiento que se le tenga que dar sea multidisciplinar e interdisciplinar (Robinson, 2009).

El ser humano es un repertorio de capacidades. Cualquier rol cultural requiere varias inteligencias. Para Gardner (2011, p. 74) ante la cuestión de si existe una inteligencia artística, nos indica que sí, en la medida en que explotan las propiedades de un sistema simbólico, que al mismo tiempo está determinado por la cultura.

La creatividad como facultad humana no conlleva necesariamente arte o actividad artística. Si que, según muchos autores, la producción artística, siempre implica el desarrollo de cotas de creatividad.

Según Langer (2006), a través de la expresión artística y la creación percibimos aquello de lo que normalmente no nos daríamos cuenta. Por eso conforma un modo de cognición con unas características concretas. Aunque en muchos casos sólo si pensamos en el tipo de aprendizajes que se adquiere en edades muy tempranas, se puede observar que el desarrollo de las capacidades perceptivas se da antes que las intelectuales.

La educación artística a juicio de Granados Conejo (2009, p. 55) confiere una enorme importancia para el desarrollo cognitivo bajo estos aspectos:

- Procesos cognitivos básicos como la percepción o la memoria.

- Estímulo para la psicomotricidad, a través de la experiencia kinestésica.
- Explotar la imaginación (En este caso, sobre todo a través de medios de comunicación no verbal).
- Recurso para el desarrollo del pensamiento divergente.
- Análisis y juicio crítico.

Como elementos de esta lista a destacar enunciaremos que la educación de la percepción es la base para captar las cosas con exactitud y por tanto llevan a pensar en la educación estética. Tal como afirma Rodríguez Estrada (1990, p. 85), las personas se hacen más creativas cuando toman conciencia de lo que hacen y cómo estas se relacionan con el ambiente.

Uno de las cuestiones básicas en la creación artística es la necesaria flexibilidad conceptual y perceptiva. Para Langer (2006) y Marina (2001), el acto de la visión debiera ser creador y creativo. Otras culturas tienen otro sentido fenomenológico de la visión muy diferente al nuestro, y que en el momento que se acepta que existe una realidad independiente de nosotros mismos – objetiva- , y por tanto el automatismo se produce en el acto perceptivo, en la integración del estímulo percibido en nuestros esquemas mentales.

“El arte desencadena para nosotros una manera de pensar y de ver las cosas de forma diferente, así como hacer conexiones entre temas sin relación aparente” (Santibáñez, 2008, p. 11).

En este sentido, hay que recordar que una vez superada la idea de la creación casi vinculada a la “obra divina” y de dar existencia a algo a partir de la “nada”, al ser humano se le impone la necesidad de

45. Esta idea está fundamentada en el sistema educativo APLA o aprendizaje por medio de las artes (*apprendre par les arts*). Una iniciativa canadiense basada en la interdisciplinaridad o un sistema que combina las artes con el resto de disciplinas académicas. Véase <http://www.apla.cc/>.

crear a partir de una reorganización de lo existente (Hallman, c.p. García García, 2004). Por lo que se hace necesario encontrar nuevas posibilidades en lo existente a través de la liberación de ciertos procesos cognitivos.

El proceso de creación ha sido y es un aspecto vital de la creación artística contemporánea. Si anteriormente sólo se percibía la “forma” final de la obra como elemento único posible de valoración, ajeno al proceso de creación, cada vez ha ido cobrando más relevancia, relegando a un plano inferior el estímulo artístico de menor potencial perceptivo, resaltando el proceso “mental”, por ejemplo, como elemento clave de la obra (Domínguez Perela, 1988, p. 56).

El proceso en este ámbito es muy relevante, pues si la creatividad está motivada por proyectos o está dirigida por éstos, en el caso de la creación artística, la valoración de si los objetivos promulgados por el proyecto se están cumpliendo o no, está en el juicio del artista o artistas implicados.

En el ámbito de la producción artística es más común encontrar propuestas de desarrollo más vinculadas al proceso desde el punto de vista de solución “adelantable”<sup>46</sup> que se ha indicado más arriba en relación a los tipos de procesos según el tipo de producto. La obtención de un producto artístico, por ejemplo plástico o audiovisual, sea en el soporte que sea, necesita de una imagen mental, más o menos vinculada al proyecto que nos proponemos o a un objetivo marcado, que aunque, en el proceso procedimental se vaya modificando a través de la verificación, se tiene una idea aproximada previamente construida.

Además de las cuestiones meramente cognitivas, la educación artística y estética puede servir

para el desarrollo integral de la personalidad, en el que además se componga de aspectos de tipo afectivo y social. A nivel emocional, permite constatar las emociones, y por tanto, compartirlas con los demás. Lo que Granados Conejo (2009, p. 56) llama “catarsis” o “*insights*”, o relación social.

Vigotsky (2007, pp. 86-87) en un análisis de distintos estudios sobre el desarrollo creativo en materia artística, indica que es favorable para trasladar la creatividad artística a la vida social, además de suponer un avance para favorecer las capacidades técnicas, la creación (artística) y fomentar la motivación a través del trabajo realizado con sentido y alegría, que en el caso de adolescentes es vital, ya que sólo el juego o la manualidad no posee tanta importancia.

De forma general, el fundamento de la creatividad artística se basa en dos principios:

- Principio de distanciamiento.
- Principio de valoración diferida. Relacionado con la evaluación externa y personal.

Además de estos principios, estas fórmulas se basan en estos rasgos comunes:

- Comprensión, organización y reestructuración
- Intervención de los sentidos (sobre todo visual y en el caso de aquellas artes con un componente sonoro, auditivo).
- Imaginación o facultad concreta para ejecutar un proyecto o idea que en la actualidad no existe. Ideas previas.

Otra cuestión relevante para la proposición de estrategias que alienten el desarrollo de la creatividad artística es la capacidad comunicativa del arte.

46. Este tipo se ha indicado más arriba en relación a los tipos de procesos según el tipo de producto (Herrán, 2012).

Younis Hernández (2001, p. 103) indica que el potencial y movilidad creativa humana sólo es posible si existe comunicación e intercambio comunicativo. Al igual que para comprender japonés tenemos que estar familiarizados con el código lingüístico, para comprender la información que vehicula el arte necesitamos cierta sintonía con la semiótica o los códigos culturales de una determinada obra. Aunque, las artes visuales, por el hecho de ser percibidas por la vista, no necesitan de ningún lenguaje específico para ser aprehendidas, por lo que éstas son más afectadas por el intercambio intercultural al

#### 2.2.4. Implicaciones de las TIC en el desarrollo de la creatividad

Los nuevos medios de comunicación muestran que la comunicación visual en sus diferentes soportes es una fuente desarrollo intelectual. Las investigaciones sobre alfabetización visual y educación perceptiva cada vez están más vinculadas a las TIC, en relación a un estilo pedagógico más vinculado al procesamiento de la información y su eficiencia en el desarrollo y mejora de los procesos cognitivos.

Tal como apunta Romero (2010):

Si cada época histórico cultural determina en buena medida unas condiciones de existencia y unos modos de ver el mundo y actuar en él, la nuestra, marcada por las tecnologías de la información, las transformaciones en las posibilidades de comunicación e interacción, el manejo del tiempo y otros cambios fundamentales, hace posible la aparición de otros sujetos creativos, de otros procesos y de otras miradas y de otras actuaciones y proyectos en relación con la creatividad (p. 95).

Precisamente, siguiendo esta valoración anterior, hay que considerar entonces que una mayor capacidad para adaptarse afectiva y cognitivamente no

que asistimos en nuestras sociedades. Es entonces posible que en la creación artística, sobre todo la contemporánea, se estén formulando nuevas cotas de comunicación intercultural, que de hecho, según comenta Younis Hernández (2001, p. 107), “la comunicación intercultural pone a prueba al ser humano como especie capaz de cambio y capaz de nuevas y creativas respuestas”.

equivaldrá a un dominio mayor de la información, que ésta entre otras cosas, crece de forma exponencial. Esta adaptación debe servir para provocar una anticipación (Granados Conejo, 2009, p. 54).

Antes de emprender cualquier acción o establecer un análisis en relación a las potencialidades educativas de las TIC hay que comprobar cual es la valoración popular de los nuevos medios. En la mayoría de los casos, se identifica con el ordenador, y concretamente con el uso del mismo, no con la producción (Manovich, 2013, p. 63). Al mismo tiempo se ha de ser consciente de que al igual que el artista percibe el mundo a través de los filtros de los códigos culturales, los lenguajes y los sistemas de representación que ya existen y que normalmente siguen vigentes o no por convención, y en los nuevos medios que emplean el ordenador, también se tiene que enfrentar a una serie de filtros culturales, la interfaz, por ejemplo, modela y actúa de mediador entre el hombre y el ordenador (Ibíd., 167).

Sobre la idea generalizada de que la información es accesible sin impedimentos resulta imprecisa,

puesto que existe un cierto control ya que se utiliza un lenguaje, un estilo o un método de exposición que no todo el mundo es capaz de comprender. Aunque ciertos avances tecnológicos como la llegada del ordenador personal, implican una conexión inmediata a muchos niveles de información (Csikszentmihalyi, 1998, p. 381).

Si bien es cierto que el avance y cambio tecnológico se sitúa en la cima de todas las transformaciones. Según Santibáñez, la desuniformización de nuestras mentes hace que la creatividad necesite ser desarrollada para originar nuevas informaciones y conocimientos.

La evolución de los medios, tal como es analizada por Manovich (2013), viene determinada por la necesidad de organizar, almacenar y poder acceder a la información y cuya expresión es el ordenador.

Dewey (2008) comentaba que ningún grado de habilidad técnica puede sustituir a la inspiración. Éste hablaba de una mente organizada. Por lo que las miradas puestas en las TIC desde el ámbito educativo no se centran exclusivamente en el desarrollo de la pericia técnica, sino en precisamente en desarrollar una serie de habilidades y destrezas acordes con las características de las mismas.

Si se quiere una cultura verdaderamente creativa en el ámbito de la educación, es necesario un replanteamiento conceptual de los aspectos, factores y agentes implicados en este fenómeno en las formas en que ésta se manifiesta en la actualidad; es decir, siguiendo los condicionantes del entorno: cambios sociales, científicos, tecnológicos o culturales.

A pesar de este nuevo panorama, se encuentran elementos evitativos de la creatividad en el ámbito educativo, a pesar de la definición y constatación

de su valía. Lo que evidencia una discordancia entre intención teórica y la realidad práctica. (Romero, 2010, p. 89).

Los medios propician cada vez más cotas de interacción y elección por parte del consumidor/espectador. Los procesos cada vez son menos unidireccionales y requieren una participación más activa por parte del espectador. Y de alguna manera, más creativa (Quero, 2003, p. 978). Según Manovich (2013) la interactividad resulta un término ambiguo y casi tautológico en los medios informáticos, puesto que las nuevas interfaces son interactivas por definición. De hecho la implicación del usuario o espectador, según el medio o dispositivo del que hablemos, es una característica que lleva percibiéndose en el arte y en los nuevos medios, ya que se requería nuevas demandas físicas y cognitivas en el espectador. Por ejemplo, en el arte secuencial o cómic se forzaba al que lo leía a imaginarse “los huecos” entre imagen e imagen en el fenómeno de “clausura” (McCloud, 2009) o en el caso parecido del cine en el que se fuerza al espectador a llenar rápidamente los vacíos entre las imágenes inconexas (Manovich, 2013, p.104). Ejemplos algo más recientes como las instalaciones, *happenings* o *performances*, requieren una implicación mayor para recorrer o “leer” la obra, y suponen un anticipo de lo que vendrían a ser las instalaciones interactivas de los años ochenta (Ibíd.).

Dentro de estos parámetros, hay que señalar también que con respecto a la intervención del espectador-usuario, la “maleabilidad” mayor en los nuevos dispositivos digitales de diferentes dimensiones: color, contraste, brillo, o tamaño, entre otros, hace que la “variabilidad” también sea mayor y las posibilidades para la creación adopten nuevas versiones y formas (Manovich, 2013, p. 189).



Uno de los principales miedos identificados por educadores es que el acceso ubicuo e inmediato a la información, con el consecuente aumento de recepción de la misma, es aquel que teme que los estudiantes en su consumo privado se conviertan en meros receptáculos y contenedores de información, desviando de los mismos una mirada crítica y ética hacia la misma. La pregunta que se hacen continuamente es si la sobreabundancia informativa es perjudicial para la creatividad, y la respuesta más coherente es que, evidentemente, el desafío no está en recibir esa afluencia informativa, sino en crear iniciativas, actitudes y hábitos para gestionarla.

López Reillo y Negrín (2014) exponen que este desequilibrio se puede reducir gracias a la irrupción de los *self-media* en los que es posible la expresión del audiovisual y que permite la comunicación bidireccional. De esta circunstancia se deriva precisamente la posibilidad de autoaprendizaje implícita, pero lógicamente es labor de la educación crear estrategias que posibiliten generar la exploración, indagación, análisis y selección que faciliten este procesamiento y den lugar al aprendizaje. Puesto que el reto no está en “saber” como sinónimo de acumular, sino en conectar y relacionar saberes e informaciones de una forma creativa y productiva (Lara Padilla, 2013).

Además, otro condicionante es que cualquier actividad en la que esté implicada el uso de las TIC, y que concierna a un número mayor de personas, requiere un conjunto de habilidades y aptitudes provenientes de saberes integrados e interdisciplinares. Lo interesante de esta cuestión es poder ver los distintos problemas a partir de diferentes perspectivas, para inducir respuestas más creativas y más interdisciplinares.

Por lo que el uso instrumental de estas herramientas, sólo comporta un paso para la creatividad.

La creatividad aplicada a este ámbito está mediada por los diferentes procesos cognitivos en relación al consumo e interacción. En cómo se producen respuestas de organización perceptiva dentro del sujeto que consume.

- Discriminación de imágenes y palabras.
- Relación de las unidades visuales y sonoras.
- Integrar conocimientos que ocurren en unidades de tiempo diferente (Ibíd.)

El hipertexto es un ejemplo claro de cómo las TIC pueden implicar una gestión y recorrido de la información diferente, puesto a través de la navegación no lineal, se pueden establecer jerarquías e itinerarios de lectura de acuerdo a los intereses personales (Boj y Díaz, 2013). En teoría el lector-usuario puede elegir qué es lo que quiere leer, y cuál es la información que le interesa. Donald Kuspit (2006, p. 34) llama la atención sobre la posibilidad del ordenador de ampliar enormemente la creatividad, ya que permite una mayor exploración del azar.

La creatividad en el ámbito de las TIC presenta dos relaciones interdependientes y que se desarrollan en paralelo, una relacionada con el autor, y otra relacionada con el lector. Esto es en parte por la convergencia multimedia, que mediante la interacción y congregación de diferentes formas narrativas, se rompen con los esquemas clásicos de creación.

Esto, no obstante, es una creatividad restringida, implica una serie de barreras, que aunque conlleven a un cambio no supone una revolución como tal y suponen una creatividad mediada, programada y estipulada.



La participación del nuevo consumidor/espectador debiera ser transformativa-constructiva (Quero, 2003) y posibilitar multiplicidad de narraciones y de creaciones.

Otro aspecto interesante de resaltar es que uno de los aspectos negativos de la llamada Revolución Digital, también genera una brecha insoslayable entre aquellos sectores, regiones o estados que no tienen posibilidades de acceso a la información, y los que sí la tienen. Si hablamos de desarrollo creativo, o nuevas formas de creatividad, se debe tener en cuenta que está fundamentado en paralelo a cuestiones tecnológicas, de tipo económico y social.

Hay quien dice que, de acuerdo al análisis de estas cuestiones, las TIC provocan un proceso de uniformidad cultural y lingüística más que propiciar una mayor diversidad. Lo que sí que es cierto es que la utilización del ordenador y sus posibilidades multimedia desarrolla capacidades intelectuales, en tanto y cuanto multiplica las posibilidades de nuestro cerebro al manejar múltiples variables comunicativas y de lenguajes en periodos más breves de tiempo. Los datos y las imágenes mentales se producen de diferente forma (Santibáñez, 2008, p. 13).

Además las TIC reclaman el trabajo en equipo y la capacidad de colaboración en red, por lo que deberían ser considerados como *skills* o capacidades que deben ser tratadas en el ámbito académico ya que son determinantes para el éxito en la innovación para una sociedad productiva. Las metodologías que se solicitan en el ámbito profesional poco tienen que ver con aquellas que se presentan y desarrollan en los contextos educativos (Lara Padilla, 2013).

Existe una descompensación en cuanto a los contenidos de la enseñanza, vinculados sobre todo a hechos y cuestiones del pasado, presentadas

como herencias de un pasado y bagaje cultural, no vinculados con los acontecimientos del presente en distintas áreas, no sólo hechos sociales y políticos, sino científicos, tecnológicos o artísticos <sup>47</sup>. Además de dejar poco espacio para establecer retos venideros y especulaciones hipotéticas para el futuro. “La educación formal apenas posibilita una creatividad aplicada, ni una actitud de descubrimiento” (Landau, 1987, p. 120). Por lo tanto, coarta la creación o el cambio, cercenando un crecimiento autónomo y específico.

47. En la actual ley, LOMCE, se eliminan asignaturas como la de Historia Contemporánea. Las principales críticas a la Ley en este sentido, han ido dirigidas a eliminar estas materias para evitar precisamente una reflexión de cuestiones apremiantes de nuestro entorno más inmediato.

# Bloque I

Delimitación conceptual. La enseñanza del arte. Importancia educativa de los Estudios Visuales y el valor de la creatividad.

# Bloque II

Análisis de la apropiación en la creación artística y audiovisual contemporánea.

# Bloque III

Marco teórico contextual. Propuestas contemporáneas para nuevas formas de alfabetización en la enseñanza del audiovisual y de arte. Marco legislativo.

### 2.3. Aproximación teórica a la apropiación. Referentes y condicionantes en el discurso artístico contemporáneo

*Las ideas se perfeccionan; en ello participa el sentido de las palabras. El plagio es necesario; el progreso lo implica. Da más precisión a la frase de un autor, se sirve de sus expresiones, elimina una idea falsa, la reemplaza por la idea justa [...] La tergiversación es el lenguaje fluido de la anti-ideología...*

Guy Debord

*La incoherencia es preferible al orden que deforma.*

A.Gide

Las expresiones artísticas, como lo afirma Elsa Blair (2005, p. 147), son reflejo de las relaciones que la sociedad establece consigo misma a través de diferentes procesos o fenómenos sociales. Tras esta declaración sociológica cabe anunciar que la producción artística posmoderna precisamente es una crítica de cómo se recibe el arte en la cultura y los procesos sociales derivados; las jerarquías tradicionales de la propia cultura; y la falta de profundidad crítica.

Featherstone (1991) sostiene que el posmodernismo está asociado a un colapso entre la alta cultura y la cultura de masas, en el eclecticismo y la mezcla de códigos: pastiche, ironía o parodia<sup>48</sup>. Al mismo tiempo indica que no se acepta la idea de originalidad y genio que hasta ahora imperaba por un lado, y que por otro, se asume que el arte sólo puede corresponder a una repetición (p. 203). Según Danto (1999, p.27) el paradigma de lo contemporáneo es el *collage*, que siguiendo la prescripción de Ernst significaba que era el encuentro de dos realidades dife-

rentes en un plano ajeno a ambas.

En realidad la posmodernidad no supone solamente un caída o anulación de la modernidad, sino su cuestionamiento, generado por el desencanto y por lo proliferación y lo heterogéneo frente a la unidad en una suerte de “big-bang” occidental (Fajardo Fajardo, 2001). La extensa discusión entre imitación y original que suscitó especial relevancia en la modernidad a favor del triunfo de una originalidad compositiva, es desbancada en el posmodernismo a través de una relaboración y apropiación de esta discusión para incluir en el núcleo definitorio del mismo la cultura de la copia (Welchman, 2008, p. 29).

Las nuevas narrativas de lo real están mediadas por una serie de sensibilidades que no tienen fundamento rector, sino una serie de relaciones que se fundamentan en redes, cascadas de realidades o laberintos (Fajardo Fajardo, 2001, p. 110).

El interés de la producción cultural es la articulación de nuevas formas de asimilar y de experimentar los fenómenos contemporáneos que en el

48. Hutcheon (1993) en la misma línea, indica que aunque la opinión prevaleciente en el posmodernismo es la de catalogar a la cita al pasado como una fórmula deshistorizada y exenta de valoración, la parodia es por contra una forma problematizadora de los valores y de la historia de las representaciones. En general, la parodia no se utiliza de forma regular en los textos que analizan el posmodernismo, puesto que todavía sigue estando asociada a una visión del S.XVIII relacionada con el ridículo e ingenio.

ámbito artístico convergen para tratar una reacción contra la teoría estética centrada en el interés hacia el objeto artístico, de tal forma que éste se convierte en un sistema de relaciones o vínculos que apelan a cualquier práctica cultural y social.

El aura de lo auténtico y lo original ha sido sustituida por lo simulado, comentaría Benjamin. La reproductibilidad incorporada al mundo del arte supone la pérdida de este aura, pero además, cambia ostensiblemente el tratamiento del espacio-tiempo en relación al arte. Con esto, además se elimina toda una serie de huellas o marcas personales, de la “pincelada individual distintiva” (Jameson, 1995, p. 39), que además hace frágil la idea de creador único y democratiza la posibilidad de creación.

La posmodernidad también nos habla de la minoración del uso de la palabra a favor de imagen con tintes de un uso persuasivo (Francalanci, 2010). El arte al mismo tiempo se instala en la rueda de consumo que, por ejemplo, hace de la provocación una estrategia comercial razonable y usada ampliamente con estos fines. Un caso aclaratorio de esta circunstancia lo protagoniza la exposición de “Sensations” de Charles Saatchi, inaugurada en Londres hace diecisiete años en la Royal Academy of Art, donde a pesar de las críticas por la “crudeza” pornográfica de algunas obras, fue un éxito de público.

La teoría se ocupa bajo esta luz de una reflexión sobre el proceso, el sistema y contexto (social); la interconexión entre disciplinas y la deslocalización de los procesos artísticos; y la disolución de papeles entre autor y observador en la interrelación de una pluralidad de interpretaciones desprendidas de los propios procesos y las obras (Belver y Martín Prada, 1998; Gianetti, 2002).

Aunque ya a principios del siglo pasado se empiezan a gestar estos parámetros dentro de la práctica artística, cogen fuerza a partir de la década de los setenta ligado a movimientos conceptualistas y apropiacionistas (Belver y Martín Prada, 1998, p. 46).

El apropiacionismo incide en la dependencia del contexto de presentación en la elaboración de sus significados. Trata de reconstruir mediante diversos métodos las condiciones contextuales, insistiendo en el marco, de tal manera que la pretensión es operar contra el poder perceptivo de las instituciones o mecanismos que producen significado (Martín Prada, 2012a, 2012b).

Como reubicación de ciertos productos artísticos y de productos de los medios de comunicación, la práctica de la apropiación reafirma esta problemática, y no sólo eso, ha conseguido penetrar en otros ámbitos no artísticos y juega a romper, descomponer y al mismo tiempo recomponer piezas y unidades de discurso en una nueva visión.

La apropiación se constituye como una práctica que refleja convenientemente el discurso ideológico presente de un modo visual, e ilustra perfectamente la atmósfera teórica del pensamiento de las últimas décadas (Escaño González, 1999).

El seguir reelaborando imágenes provenientes de los códigos dominantes de comunicación, valorar las posibilidades de formas alternativas de experiencia y sentido es una actitud que siguen teniendo hoy los artistas (Martín Prada, 2012, p. 111).

Además, dentro de la cultura del “*remix*”, se reivindica en una concepción de la creatividad como “reutilización” y no con la idea de la producción de algo enteramente nuevo, hecho que sugiere, por otra parte, que se tiene el acceso a la *common*

*wealth* de la propiedad intelectual, cosa que no siempre ha sido así (Toft y McCrea, 2009).

La línea que siguen las apropiaciones que actúan en una nueva concepción cultural y social determinada por medios tecnológicos, por el debate constante entre lo público y lo privado y por una configuración de las relaciones sociales y la participación ciudadana, mediada mayormente por la tecnología, van más allá de la teoría del desplazamiento de las primeras intervenciones que elaboraban una crítica a la institución artística y a los valores inmutables de verdad epistemológica promovidos por la misma en los métodos de comprensión e interpretación de las obras, y que rechazaban conceptos manidos en la creación artística como genio u originalidad. Esta línea opera en tácticas de procesamiento y postproducción, explorando sobre las posibilidades de las obras, fragmentos o gestos de obras ya realizadas, para ampliarlos, para retomar y generar nuevos sentidos, hasta incluso hacerse participativa (Martín Prada, 2012b).

### 2.3.1. Concepto de apropiación en la creación artística

La Real Academia Española de la Lengua (RAE) tiene varias acepciones para el término apropiar: la aplicación a cada cosa lo que le es propio y más conveniente; acomodar o aplicar con propiedad las circunstancias o moralidad de un suceso al caso de que se trata; hacer algo propio de alguien; o (dicho de una persona): Tomar para sí alguna cosa, haciéndose dueña de ella, por lo común de propia autoridad (<http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=apropiar>).

En relación a este término es interesante reseñar lo que a nivel legal se indica como apropiación indebida, y muy relacionada con la última acepción que ofrece la RAE.

La apropiación indebida en este caso hace referencia al delito cometido por una persona que por título tenga la obligación de entregar o devolver una cosa, pero no lo hace, y por lo tanto, incorpora esta cosa a su patrimonio propio, y también la posesión de bienes ajenos con fines principalmente lucrativos o ilícitos. Por lo que se puede derivar que apropiación, en estos términos, está relacionada con la propiedad.

Las dos últimas acepciones de la RAE y la comentada en términos legales, son las que más se asemejan a las obras que sobre todo a lo largo del S.XX y en lo que llevamos de S.XXI, están eti-

quetadas o se pueden etiquetar bajo el nombre de “apropiacionismo”. Más que un movimiento artístico como tal, equiparable a por ejemplo el surrealismo, el apropiacionismo o la apropiación es una práctica artística dentro de las artes visuales, y que presenta unas condiciones específicas en relación con la utilización de referentes visuales, artísticos o estéticos de diversa índole; a la constatación de autoría sobre la obra artística; y sobre la recepción e interpretación de la misma, entre otros.

### 2.3.1.1. Vertientes y tendencias dentro de la práctica de la apropiación.

Si entendemos la práctica apropiacionista en la creación artística como un mero préstamo, es decir, como la utilización de referentes artísticos para una composición diferente, encontramos dentro de la historia del arte numerosos ejemplos como los comentados, o incluso en momentos históricos anteriores como es el caso de la música del Medioevo, donde se practicaban pequeñas variaciones de la obra que servía como referente, y se presentaba como una nueva composición.

La apropiación para Welchman (2008) es el traslado, la anexión o el robo de propiedades culturales, sean éstas de tipo objetual, ideas o notaciones, asociadas con el colonialismo europeo o el capital mundial. En este punto, el autor llama la atención sobre la apropiación cultural, hecho que sin duda lo relaciona con el alcance de la propiedad intelectual (p. 27).

Una nueva vía de investigación asociada a la apropiación, y de la que se puede hablar enteramente de esta práctica crítica, es a partir de Douglas Crimp con la exposición “Pictures” cuando se usa el término de apropiacionismo para aque-

llas imágenes que construyen una nueva narración a partir de una imagen ya creada y que convocó a varios artistas de la talla de Goldstein, Levine, Robert Longo o Philip Smith (Graw, 2004; Martín Prada, 2008a). Este hito institucional, unido a la aparición de escritos por Owen y Foster, sentaron las ideas críticas clave asociadas con esta forma de apropiación (Welchman, 2008, p. 29), que ya habían sido iniciadas por Han Herron y Elaine Sturtevant<sup>49</sup> (Hudson, Hick, 2013, p. 1156).

A partir de este momento se emprenderá un “movimiento” en el que la práctica de la apropiación va a comportar una crítica contra el arte, las estructuras hegemónicas que detentan la posibilidad y autoridad de crear significado, y cuestiones ligadas a la creación artística como genio u originalidad, presencia y autenticidad (Martín Prada, 2008a, p. 19). Esta línea de trabajo es muy próxima a la comentada por Duffles (1999) en relación a la *Junk Culture* (o cultura de deshechos), donde indica que el reutilizar y rescatar objetos, es más una función simbólica que utilitaria, en la que se pretende transmitir o subvertir “el impulso de tirar precipitadamente” (p. 223).

49. Resulta curioso cuál fue el planteamiento de esta artista en relación con la práctica apropiacionista. Pues se puede decir que inicialmente utilizó obras de Lichtenstein, Warhol, Stella, casi como punto de partida o inspiración. Según comenta Hudson Hick (2013), utilizaba el recuerdo que tenía de las obras de estos artistas citados para generar sus propias obras y en consecuencia, además de hacer una impronta de su propia versión, lo que hacía es aportar sus propios “errores” o desviaciones. Véase, p. 1155.



**Figura 9. Imagen de paquete de Marlboro (dcha.) y fotografía de la serie "Untitled. Cowboys" (izda.) de Richard Prince.**

Fuente: montaje fotográfico de Rhett Jones. Imagen recuperada de <http://animalnewyork.com/2013/rand-pauls-reality-hunger-appropriation-art-response-politicians-plagiarism/>

Pero como se ha comentado, lejos de constituir un estilo, la apropiación es en sí misma un componente del proceso creador. Es un acto voluntario, y que además está en consonancia con el compromiso del artista (Berthet, 2008, p. 15).

En palabras de Berthet (2008, p. 15), la apropiación se puede situar en dos vertientes.

- La primera de ellas situada en relación al plagio, o lo que es la atribución de lo que en realidad pertenece a otro y se asume como propio. Al respecto, se necesita hacer una aclaración, porque si entendemos plagio como suplantación, falsificación o una burda copia, se debe comentar que en el ámbito artístico contemporáneo, la copia, no es lo mismo que para otros sectores sociales o culturales, pues la copia es considerada como algo bueno (Hernández Sánchez, 2008). Ahora bien, se necesita

precisar ciertos factores mediante los cuales la copia tiene un efecto, significado y cabida dentro del panorama artístico y cultural.

- En segundo lugar y relacionado con una producción más creativa, estaría la relacionada al concepto de "préstamo" o reutilización, e incluso cita.

Dentro de esta categoría, la autora hace una nueva distinción: apropiación imitadora y creadora.

"De este modo, las estrategias de la apropiación conciernen tanto a una estética de la desviación como a una estética de la imitación" (Berthet, 2008, p. 15).

En el primero de los casos apenas hay diferencia con respecto del original donde se produce un distanciamiento leve con respecto al referente apropiado. De tal manera que se produce apenas distinción entre el referente y la nueva obra apropiada. Caso de esta categoría que nos indica la autora, serían las fotografías de Richard Prince (fig. 9) o incluso los *ready-made* realizados por Duchamp.

Por otro lado, estarían aquellas obras que producen una desviación significativa con respecto a la obra apropiada. De tal manera que el o los elementos se reubican, reinterpretan o se reconfiguran en una nueva creación. El referente utilizado puede provenir de ejemplos paradigmáticos o no de obras del pasado, o bien, puede aplicarse a la apropiación de objetos que han sido derivados para convertirse en algo diferente, en ambos puntos de esta subcategoría estaría algunas obras de Picasso. En la obra de Picasso de "Las Meninas" de Velázquez, el artista malagueño ordena en su "versión" en la misma línea compositiva y la ordenación de los personajes que aparecen en el cuadro originario, pero bajo el estilo ampliamente reconocido del artista. Picasso juega con la amplia fama del cuadro de Velázquez,



para que se identifique la reinterpretación de este cuadro histórico (fig. 10). A juicio de Berthet (2008), además, se elimina todo lo que está fuera de la forma de pintar del artista para producir una nueva obra, y por lo tanto el referente de Velázquez se transmuta inmediatamente en una obra de Picasso.

En esta línea también se podría situar el historicismo ecléctico propio de la transvanguardia italiana, cuya práctica del reciclaje consistía en una revitalización de estilos (Martín Prada, 2008a, p. 19) o aquellos artistas como Pistoletto, Paolini, Parmigianini, que ofrecen también una trayectoria como artistas “citadores” a través de la alusión a obras del pasado por medio de la recuperación del fragmento. En este caso de estos autores citados, tal como expone Calabrese (2008, p. 101), no existe una nostalgia del pasado, sino que las obras que se recuperan empiezan a ser como el material clave para la “paleta del artista” o un depósito de materiales, que al hacerse contemporáneo, implica fragmentación; “el fragmento se torna así en un material, por así decirlo, «desarqueologizado»; conserva la forma fractal debida a la ocasión, pero no se reconduce a su hipotético entero, sino que se mantiene en su forma ya autónoma” (Ibíd.).

En esta línea aunque con una estrategia diferente estarían las apropiaciones iconográficas basadas en la simulación de los artistas mismos como si fueran personajes de conocidos cuadros, como demuestra la obra de Monimura (fig. 11) o Cindy Sherman en su serie de History Portraits (1989). En las mismas vemos cómo emulan o simulan obras icónicas artísticas que aportan una mirada crítica a la construcción mítica en torno a la obra de arte, y en el caso de Monimura, sobre las relaciones entre Occidente y Oriente en cuanto a formas de repre-



sentación, y la visión exótica occidental y los flujos desiguales de mención e incautación tal como advierte Welchman (2008).

La distancia entre lo que tenemos en la memoria sobre las obras y lo que vemos en la versión apropiacionista elabora una reconstrucción, y llama la atención sobre la burla, deformación o emulación en la nueva versión y de su intencionalidad crítica (Ibíd., 24).

Al mismo tiempo, en esta vertiente más crítica, encontramos aquellas propuestas que inciden en la manipulación física de aquello que es apropiado. La injerencia por parte del artista consiste en una alteración física de aquello que éste apropia. El artista “clandestino” Bansky, protagoniza una perversa acción cuyo escenario de fondo son varios museos de corte “clásico”. En esta acción el artista altera obras

**Figura 10. Comparación entre “Las Meninas” Velázquez, Museo del Prado, Madrid, 1656, y “Las Meninas”(conjunto), Picasso, Museu Picasso, Barcelona, 1957. © Museu Picasso de Barcelona, 2014.**

Fuente: Recuperado de <http://www.bcn.cat/museupicasso/es/coleccion/mpb70-433.html>





**Figura 11. Comparación entre Manet y Morimura**

Fuente : Comparación de imágenes entre Manet, E. (1865) Olympia [óleo sobre lienzo] Musée D'Orsay y Morimura, y Portrait (Futago) [fotografía] Colección SFMOMA

Recuperado de [http://en.wikipedia.org/wiki/File:Edouard\\_Manet\\_-\\_Olympia\\_-\\_Google\\_Art\\_Project\\_3.jpg](http://en.wikipedia.org/wiki/File:Edouard_Manet_-_Olympia_-_Google_Art_Project_3.jpg) y [http://www.all-art.org/art\\_20th\\_century/morimura1.html](http://www.all-art.org/art_20th_century/morimura1.html) (respectivamente).

clásicas como paisajes o retratos donde incluye *graffitis*, pintadas, y otros elementos icónicos de la cultura popular actual y le pone el clásico marco dorado, de forma clandestina cuelga estas obras en el museo como si fueran parte de la exposición (fig. 12). Esta intervención la realizó en varios museos de Nueva York y en algunas ocasiones tardaron varios días en reparar en la irregularidad de las obras (Cushing y D'Cruz, 2010).

En estas obras comentadas que miran al pasado, se puede observar una postura próxima a la de Hutcheon (1993), en relación a su definición sobre la parodia posmoderna, puesto que estaría fuera de una visión al pasado como un "anticuario", sino que más bien "desnaturaliza nuestros supuestos sobre nuestras representaciones de ese pasado"(p. 191).

Con esta concepción de parodia se puede llegar a la reflexión de la parodia en clave autoreflexiva sobre el arte para sí mismo, en la que además no se pueda separar de su pasado estético y social (Ibíd, 194). La parodia en estos términos, expuesta tal y como nos indica Hutcheon (1993), implica copiar, y a veces copiar el "corazón" mismo del texto (Hudson Hick, 2013, p. 1162).

Si tenemos en cuenta las divisiones propuestas por Berthet (2008), y ampliada según las versiones de una vertiente más crítica, debemos tener en cuenta que esta vertiente se ubica en una superestructura vinculada a las categorías comentadas por Berthet (2008), pero no las englobaría, puesto que pueden existir o no apreciaciones o intencionalidades críticas en las mismas, o asumir una postura en la que será posible o no una modificación o subversión del significado o función.

### 2.3.1.2. Referentes teóricos de la práctica apropiacionista.

Aunque la apropiación no es un concepto nuevo para el arte (Martín Prada, 2001; Irvin, 2005), esta vertiente más crítica acuñada en torno a los años sesenta y setenta del S.XX, se relaciona con autores, tendencias críticas o movimientos que sientan las bases de las reflexiones más interesantes del último siglo.

En primer lugar destaca un antecedente del "reciclaje crítico" que se puede encontrar en Hegel. Al tratar sobre el ideal de libertad empuñada por el artista, éste sobrevuela los mecanismos y determinaciones consagradas del contenido y de los modos de intuición, pero sin romper de forma dramática con el pasado, el pasado artístico. De tal manera que Hegel invita a la reutilización de estilos a la manera posmoderna, pero con una obligación

con el presente “para abrir en él nuevos espacios de intuición” (Rebok, 2007, p. 60). De forma diferente, encontramos al respecto el planteamiento de Foster, que indica que la recuperación de formas históricas y artísticas supone una negación, una “ahistoria” que retorna en forma de pop y de *kistch* (Martín Prada, 2008, p. 19).

Danto recupera en cierta manera la visión de Hegel, al menos no en el sentido más superficial sobre la tesis del “fin del arte”, de no producirse o no poder producirse más arte, sino una finalización histórica del mismo, puesto que se acaba su significado histórico y las narrativas maestras vinculadas al mismo desde Hegel. En realidad las prácticas que surgen en torno a la idea de relectura o reinterpretación afrontan muchas premisas ligadas a la construcción teórica de la muerte del arte. Entre otras, la idea de colapso, de crisis creativa o de agotamiento de los relatos están presentes en diferentes formulaciones teóricas.

A continuación, se detallarán los referentes teóricos que de forma más directa intervienen en la operativa y operatividad de esta práctica, en su vertiente más crítica:

- **Situacionismo.** Una de las proclamas más interesantes de este movimiento intelectual la protagoniza el *Détournement*. Este término es impulsado por los situacionistas, cuyo principal promotor es Guy Debord. Este autor nos somete a una reflexión sobre tergiversación o la derivación en la utilización de lo preexistente en términos de negación (anti-ideología), negación del pasado, del presente, hacia el arte o la cultura (Hernández Sánchez. 2008, pp. 88- 89). Puesto que como Debord (2000, p. 166) indica, “toda teoría crítica no es la negación del estilo, sino el estilo de la negación”. Este hecho posee un gran sentido histó-

co basado en la negación del valor o importancia de cualquier organización de expresión anterior.

Surge y se refuerza cada vez más en el período histórico de descomposición de la expresión artística. Pero, al mismo tiempo, los intentos de un nuevo empleo del “bloque a desviar” como material para otro conjunto expresan la búsqueda de una construcción más vasta en un nivel de referencia superior, una nueva unidad monetaria de la creación (Internacional situacionista. El desvío como negación y como preludio).

Kyrou (2004) nos comenta que algo de estas premisas irreverentes han podido generar recelos y polémicas en diferentes sectores. En 1921 artistas de la categoría de Grosz, Haussman y Höch en la Feria Dadá de Berlín, tuvieron problemas por crear una muñeca a partir de fotomontajes realizados a partir de generales prusianos, cortados, recortados y convertidos en monstruos, además de otros fotomontajes, por lo que fueron denunciados por insulto a las autoridades (pp. 83-84). Como ellos mismos indican en uno de los textos que inauguran la Internacional Situacionista (2000), no existe una pintura o música, incluso arte situacionista, sino un empleo situacionista de estos medios. En este sentido, y al hilo del ejemplo comentado por los artistas *dadá*, vemos como el desvío practicado se intenta testimoniar un desgaste de las intervenciones políticas de la época.

Algunas de las actividades estéticas que plantea el situacionismo nos adelanta cuestiones que



**Figura 12. Banksy en el Museo de Brooklyn**

Fuente: fotografías realizadas sobre la acción de Banksy en el Museo de Brooklyn, 2005, sacadas de la web Woostercollective, y disponibles en <http://www.woostercollective.com/post/a-wooster-exclusive-banksy-hits-new-yorks-most-famous-museums-all-of>

se van a tratar ampliamente en el posmodernismo, como el *pastiche* o la cita, así como el colapso de las fronteras del arte elevado y popular, y el arte y lo cotidiano (Best y Kellner, 1999, p. 90).

Dentro de las formulaciones del Situacionismo, la que más la acerca a la práctica apropiacionista que tuvo lugar con más repercusión en los últimos años del siglo pasado, es sin duda el *détournement*. Este vocablo francés significa “desviación”. Los situacionistas, veían que la variación, la tergiversación o rectificación con el fin de perturbar los códigos culturales dominantes para alterar la relación entre contexto o entorno que nos condiciona, y el sujeto, ya que nuestra relación con el entorno está mediada y condicionada profundamente por artificios de compensación vinculados al espectáculo; es decir, una sociedad, una cultura producida por otros, no por uno mismo.

Donde el reino de la imagen y la esfera de la apariencia determinan y sobrepasan la realidad, la vida no es ya vida directa y activamente. El espectáculo contiene formas de relación social en las cuales lo individual consume pasivamente productos del espectáculo y servicios, sin una participación activa y creativa <sup>50</sup> (Best y Kellner, 1999, p. 141).

El *détournement* dentro de la proclama situacionista buscaba la conversión del entorno produciendo situaciones propias de su vida cotidiana ajena a los mecanismos productores de la hegemónica “sociedad del espectáculo”. Este desvío de elementos prefabricados, suponen una construcción diferente al medio de proveniencia, en la que además de la contemplación pasiva, como analiza en relación a su idea de “espectáculo”, es anulada por una experimentación *in primis* de determinados acontecimientos.

Por tanto, dos aspectos fundamentales de esta práctica es que:

- La anulación de relevancia de cada uno de los elementos autónomos por separado, y por lo tanto la pérdida de importancia de aquello que se desvía y la organización o reorganización de esos elementos. Organización sintética de mayor relevancia.
- No se considera relevante quién lleva a cabo esta reorganización, puesto que es repetible, transferible a diversas situaciones en la vida cotidiana, de corte y técnica sencilla, y por lo tanto, podría ser efectuada por cualquiera y se sitúa en la posibilidad de configurarse como expresión colectiva.

La apropiación no sólo se relaciona con el *détournement* por la idea de reciclar, recontextualizar o tergiversar lo existente, sino por la importancia del propio proceso para llevarlo a cabo<sup>51</sup>. No es sólo importante el resultado, sino que en ella vemos la particularidad de las fases en el proceso creativo, como es la extracción de aspectos de la realidad, descontextualizarlos y neutralizarlos para instaurar un sentido diferente del original, y recontextualizar en un nuevo conjunto (Vidal Serrano, 2013, p.19).

El situacionismo, y en concreto Debord, también condena la postura de consumo pasiva como forma de alienación del humano en contra de la creatividad y de la imaginación.

Otro término relacionado con esta idea es la de “deriva”, que en su formulación original estaba vinculada al espacio urbano, y en sus posteriores revisiones, asociadas al arte urbano. Con la práctica de la deriva, se construía un recorrido propio, interrumpido, en ambientes diversos y no pautados o marcados.

50. “Where the kingdom of image and the realm of appearance determine and overtake reality, life is no longer lived directly and actively. The spectacle contains a form of social relations in which individuals passively consume commodity spectacles and services, without active and creative involvement in life” (trad. autor).

51. En este caso, la autora Vidal Serrano se refiere a la técnica de montaje fílmico *found footage*. Aunque debido a la referencia que ella misma hace con el situacionismo lo incluimos en una opción más amplia de creación, no sólo adscrita al cine.

En la propuesta de la deriva, autores como Gilles Ivain- pseudónimo de Ivan Chtcheglov-, se aproximan a ideas surrealistas vinculadas al azar, y los diseños subyacentes en ese azar<sup>52</sup> (Debord, 2000). En su texto “formulario para un nuevo urbanismo” (*Formulaire pour un urbanisme nouveau*, 1953), expone que la arquitectura dará cuenta de una modificación del tiempo y del espacio, a la vez que un medio de conocimiento y de acción por su poder evocador e influyente. En este caso, el espacio geográfico (de la ciudad) será practicado con estructuras cambiantes o prótesis que den soporte al estado de transformación también cambiante.

- **Deconstrucción.** Para aproximarnos más de cerca a los “préstamos” tomados de esta práctica con propuestas deconstructivistas es muy útil matizar en qué medida y sobre qué aspectos principales se actúa o pretende actuar la deconstrucción como un acercamiento e interpretación de ciertas cuestiones sociales, culturales, y el caso que más nos interesa, estéticas.

En un sentido muy próximo al que proponía Duchamp, parte de la crítica posmoderna procede a desarticular el discurso histórico del tópico de “verdad del arte” (Büch-Morss, 2005). También parte de la misma trata de evidenciar a quiénes estaría beneficiando esos presupuestos de verdad creada en las distintas representaciones. No interesaría tanto el contenido de la imagen, lo narrado, sino cómo esa narración está unida a cuestiones ideológicas e históricas. Por esto, la intención del apropiacionismo no es cambiar la “conciencia” de lo que es valioso y legítimo a nivel cultural, sino precisamente el propio régimen institucional de lo que es la producción de esta supuesta valía (Martín Prada, 2001, pp. 25-29). Esta idea se aproxima a la posibilidad que

encuentra Hutcheon (1993) en el empleo de la parodia en la actualidad, como régimen de mirada al pasado que nos condiciona nuestro estatus de presente en un doble proceso de ironización e instalación, por lo que resulta “deconstructivamente crítica y constructivamente creativa a la vez, haciendo que paradójicamente tengamos conciencia tanto de los límites como de los poderes de la representación en cualquier medio” (p. 192).

Si tenemos en cuenta la postura de Culler (1992) que incluye la deconstrucción dentro de la crítica postestructuralista, puesto que la pretensión es hacer un modelo crítico al patrón estructural en cuanto la concepción de la representación, del conocimiento y el significado como un sistema unívoco y cerrado.

Parte de la teoría de la deconstrucción propuesta principalmente por Derrida está relacionada con este aspecto. La deconstrucción como acto o crítica experimental trata de diseminar las capas de construcción de significado acumuladas:

El concepto de desplazamiento es la metodología fundamental de la apropiación crítica que, generalmente, se desarrolla en la línea de la desconstrucción derridiana, dando la vuelta a los términos de una oposición filosófica, a una jerarquía o estructura de dominación. La práctica de apropiación llevará a cabo este desplazamiento a través de estrategias basadas en la actualización política del *ready-made* (en este caso ya no un objeto de los mundos-de-vida sino una obra de arte institucionalizada como tal) desubicando y desplazando sus originales intenciones de significado y función (Bever y Martín Prada, 1998, p. 50).

La deconstrucción dista de ser una teoría o corriente, es más bien una perspectiva crítica asiste-

52. Es necesario hacer una aclaración en torno a esta cuestión. Debord (2000) indica que juega un papel importante en tanto que esté más o menos asentada la observación psicogeográfica, es decir, puede ser conservadora en tanto que tiende a reducir la alternancia de un número limitado de variantes y al hábito, y fijen por tanto al sujeto en estos ejes habituales.



mática, una herramienta metodológica con enorme potencialidad creativa, puesto que siempre hay que inventarla, y su aplicación es contextual, lo que es válido para un contexto, no lo es para otro. Con la peculiaridad de que esta estrategia no pretende destruir “lo viejo”, sino construir desde dentro (Asensi y Ribalta, 2004, pp. 17-18), algo que según se ha expuesto, tiene bastantes conexiones con esta práctica de la derivación, desplazamiento o resemantización.

Basándonos en esta premisa de la teoría de la deconstrucción, o al menos de su proyección en la producción artística, se puede enunciar que la práctica apropiacionista no persigue un afán conclusivo en cuanto a la recepción estética se refiere, sino el abrir una vía de posibilidades, acorde con el proyecto derridiano.

- **Estética relacional.** Este concepto de estética es formulado ampliamente por Bourriaud. En su obra del mismo título, nos indica que la obra de arte puede ser un “intersticio social”<sup>53</sup>, es decir que tome como horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas, ya que existe un fuerte cambio en “los objetivos estéticos, culturales y políticos puestos en juego por el arte moderno” (Bourriaud, 2009). No todo en los planteamientos del autor sirve de enlace teórico a la práctica apropiacionista, pero lo más interesante y sí que puede estar de lado de los artistas que emplean la apropiación, en cuanto que se busca incitar al espectador a salir fuera de los modelos dominantes de producción de sentido y relación social, aunque según algunos de los detractores de esta idea de la estética (Prado, 2011), vinculada enormemente con la política por otro lado, más que producir un intersticio social para las

relaciones humanas alternativas a aquellas semipuestas por el capitalismo, al final lo que hace es evidenciarlas, ponerlas al descubierto (Ibíd.).

Lo más interesante de esta retórica optimista de la colaboración en la producción artística es la propuesta de ampliación del contexto que logra conducir el discurso artístico hacia un marco más amplio. El arte es una faceta más de las actividades culturales y sociales, no fuera de ellas (Hernández Sánchez, 2008, p. 78).

Este desplazamiento de la obra al marco trata de reemarkar las obras de las que se apropia, para desplazar la observación del espectador hacia el marco y la pared del museo, dirigiéndole hacia las condiciones institucionales del marco, hacia los márgenes del contexto. Por lo que este tipo de prácticas pueden dar cuenta de la especificidad del arte en la actualidad debido a la noción de producción de relaciones ajenas al campo del arte (Bourriaud, 2007).

Bourriaud nos comenta que el contexto es muy relevante en la creación de situaciones y de relaciones. En el cine o teatro se generan pequeñas colectividades, pero la posibilidad de generar un debate o discusión no es posible puesto que se realiza después de lo que se ve.

Otro aspecto interesante de la estética relacional propuesta por el autor, es que no supone un renacimiento o una reificación de un estilo o movimiento artístico, como se venía haciendo en los últimos años del siglo pasado, sino que los artistas “relacionales”, su actividad, nace de una voluntad de observación sobre el presente y de una voluntad de analizar y tratar el destino de la voluntad artística (Bourriaud, 2007, p. 53). El arte ya no es un lugar de oposición como lo hiciera en el arte moderno, sino

53. La noción empleada de intersticio social por Bourriaud es bastante interesante. Adoptada de las teorías de Marx, este empleo de “intersticio social” se dirige principalmente a la idea de resistencia desde el propio tejido social en términos principalmente económicos. En su aplicación al arte, se valora las posibilidades de disenso inherentes a la práctica artística, donde lo importante es el “valor de uso”. Esta idea la encontramos también en los planteamientos de Michel De Certeau (1984, 2000).

que es una época para las negociaciones, lo que cohabita y coexiste.

Algo que puede hacer pensar en que en cierta manera se aleja del aspecto de relectura que se puede asociar al concepto de apropiación, pero sí que encuentra espacios de encuentro, en tanto que:

las obras producen espacios- tiempo relacionales, experiencias interhumanas que tratan de liberarse de las obligaciones de la ideología de la comunicación de masas, de los espacios en los que se elaboran; generar, en cierta medida, esquemas sociales alternativos, modelos críticos las construcciones de las relaciones amistosas (Bourriaud, 2007, p. 53-54).

El autor quiere llamar la atención sobre las condiciones generales de percepción, y la posibilidad de utilizar herramientas críticas que puedan alterarlas.

En este sentido, en relación a un análisis que hace sobre el papel de la tecnología en y para el arte y los medios y modos de producción, es clarificadora una idea que expone de esta manera:

La función del arte, respecto de este fenómeno, consiste en apropiarse de los hábitos de percepción y de comportamiento inducidos por el complejo técnico-industrial para transformarlos en posibilidades de vida [...] o sea, derrotar la autoridad de la técnica con el fin de que sea creadora de maneras de pensar, de vivir y de ver (Bourriaud, 2007, p. 84).

Lo que Bourriaud nos ofrece es un planteamiento en el que lo práctico y lo inmediato tengan cabida en el hecho artístico, una voluntad idealista que vemos en el autor de instaurar el arte como práctica ordinaria o cotidiana (Prado, 2011).

### 2.3.2. Análisis de fenómenos artísticos, estéticos y culturales relacionados con la apropiación artística

#### 2.3.2.1. Estetización.

Si en la modernidad el arte había alcanzado su independencia de la moral o la religión, es ahora cuando podemos observar una dependencia que hasta ahora había sido inédita: el mercado transnacional concretado en las industrias culturales y de entretenimiento. Esta dependencia se produce de forma más sutil que las comentadas. No obstante, y sabidas estas interrelaciones, el arte contemporáneo está lejos –al menos en una proporción considerable–, de vincularse al entretenimiento. En muchas propuestas de las últimas décadas, vemos que el arte se acerca a la crítica de las situaciones sociales, el orden de representación vinculado al

poder incuestionable de la palabra y a un orden cosmológico etnocentrista y falogocentrista. Por lo que se podría decir que existen al menos dos “posmodernidades”, una crítica que desde la filosofía y el arte se intenta articular una reflexión sobre viejos paradigmas, y la otra relajada y que se entrega a una especie de nuevo macrorrelato (al decir de Lyotard): el consumo, o lo que es lo mismo una posmodernidad sumida en el proceso de estetización vacua (Fajardo Fajardo, 2001, p. 161). La aplicación de lo estético se ha ampliado a aquellos artefactos que por ejemplo, no se han ligado al concepto de belleza tradicionalmente. En distintos ámbitos<sup>54</sup>, no

54 En el texto del autor se habla básicamente de diseño. Es muy interesante cuando indica que la estética en el diseño es una parte superflua o “excipiente” del mismo, y que esta pesquisa entra dentro de la construcción social del lujo, en la que además cumple la función diferenciadora dentro de unas fórmulas de consumo homogéneas y estandarizadas.

55. Es interesante hacer notar que hay algunos autores como Román de la Calle (2006) que proclaman un binomio enfrentado entre la “estética difusa” - “estética generalizada”, similar al de posmodernidad-modernidad. En su caso estética generalizada hace referencia a una querencia por parte de la vanguardia de trasladar el arte a otros órdenes de la vida. Es decir, de recuperar la idea de Schiller de integrar el individuo en el ambiente social. Aunque no obstante, concluye en que esta pretensión se convierte en algo superfluo más acorde con una estética difusa. Por lo que de este modo, aquí lo usaremos de forma indistinta.

56. Además González Solas cita otras, como es que la estética se convierte en paradigma de todo juicio, y de evacuación política, en el sentido de que en ese ámbito se implantan unas estéticas y se limitan o relegan otras, además de otras funciones, sobre todo, y en palabras del autor, a las referenciales. Véase González Solas 2012, p. 37, en relación a una cita de F. Jameson en “El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado”.

sólo el artístico, se entiende como el aspecto externo y perceptible, y que posee una serie de funciones comunicativas o lingüísticas. En general, no hay una forma única de concebirla (González Solas, 2012, p. 31). Mitchell (1995, p. 542) añade que incluso en el ámbito de estudio de la Cultura Visual, existe un desplazamiento del interés sobre los significados al análisis de los afectos, sensaciones o pasiones, relaciones que se han incrementado y que han tenido importancia debido a un proceso que se ha convenido como “estetización generalizada”. Es decir, la estética, se ha trasladado a ámbitos que antes no acogían este aspecto bajo el signo de una tendencia a la ornamentación al “engalanamiento” hasta el paroxismo, o en un nivel mucho más amable, consagra las consignas de determinadas poéticas de la vanguardia que pretendían instalar un vínculo veraz entre arte y vida (De la Calle, 2006, p. 206). Mientras que en los museos cada vez encontramos menos belleza, tal como apuntaba el crítico Rausenberg (c.p Michaud, 2007), la estetización del objeto propicia una desdefinición del arte.

Si seguimos las indicaciones de Welsch (1990, c.p Cabot, 2000, p. 228), comprobaremos que existen dos vertientes que operan dentro de la estetización:

- Superficial, relacionada con un revestimiento meramente ornamental, como garantía de una estrategia económica y como forma de identidad del sujeto bajo su signo externo.
- Otra más profunda, unida a la nueva idea de realidad mediada por las nuevas tecnologías de comunicación e información.

Esta última vertiente explicada por el autor alemán, también es relacionada con la estetización de la política o las ideologías. En palabras de Contreras y Hellín (2012, p. 3), la sociedad suaviza normas a través de la estetización, puesto que justicia, igualdad, convivencia o diálogo se practican a través de su representación.

En palabras de Cabot (2008, p. 30), si en el arte moderno la estética se concretaba en una obra, en el arte contemporáneo se define por ser procesual; es decir, la sensibilidad se traslada de los “objetos-obras” a experiencias, interacciones o casualidades. Esta tendencia a la disolución propiamente del arte, al no concretarse en una obra, hace que el carácter estético se traslade a todos los objetos, no teniendo éstos que ser artísticos. Lo que Michaud (2007) define como “estado gaseoso del arte”, o Fancalanci (2010) “estética difusa”<sup>55</sup>.

En esta misma línea Jameson (1991) y González Solas (2012) argumenta que este proceso se produce de varios modos: en primer lugar gracias a una aportación cuantitativa de estímulos estéticos artificiales mayores que en otros momentos históricos gracias en su mayor parte a las nuevas tecnologías de comunicación e información; pero a su vez añade que de algún modo se produce una elevación del paradigma social, pues todo tiene que ser mediado a través de comportamientos relacionados con la estética como el culto al cuerpo o la telegenia de los políticos; o, y más en la línea de Welsch, como patrón de mercancía, tanto de objetos de uso cotidiano como de industrias culturales<sup>56</sup> (González Solas, 2012, p. 37).

Todo parece apuntar a que la emergencia del proceso de “estetización generalizada” se adscriba a elementos teóricos que tienen que ver con: una

confrontación con el paradigma moderno, que ya no es útil para englobar y describir las características de nuestra época; la pérdida de valores de referencia que no son válidos en su mayoría para darnos una noción sobre lo bello o lo verdadero, incluso lo “bueno”<sup>57</sup>; la multiplicidad en las soluciones teóricas, alejadas de la unicidad imperante como marco de referencia (y que en muchos casos se ha convenido despectivamente como relativismo); o la dinámica del arte auspiciada por una libertad formal e ideológica (Cabot, 2008, pp. 32-33).

Para entender la estetización como fenómeno asociado a una nueva realidad artística tejida gracias a la profusión de los nuevos medios de comunicación y su desarrollo tecnológico, hay que tener en cuenta las tesis de W. Benjamin. Este autor hizo notar el modo en que el público se relacionaba con el arte. La desacralización del arte, y la consecuente pérdida del “aura”, imponía un nuevo estatus a las obras y por tanto una disociación crítica entre la masa y el arte, que si bien es cierto que alteraba las bases del arte moderno, y el proyecto utópico que estaba detrás al acercar el arte a la colectividad y el desarrollo de un compromiso político en el arte (Benjamin, 1990)<sup>58</sup>, el autor también muestra el reverso de la cuestión, esto es, de lo que se espera del arte moderno, cuando éste es consciente de la nueva situación propiciada por la reproducibilidad técnica que diluye “el proceso por el cual un objeto se forja artísticamente y se recibe estéticamente” (Domínguez Argemí, 2009: secc. 2, parr.14), y por tanto emerge una actitud frutiva y superficial, que es precisamente, una de las cuestiones que se someten a análisis en el proceso de estetización, donde decrece el valor “cultural” y aumenta el valor exhibitivo.

Otro aspecto interesante a resaltar es el transmitido por el productivismo, ligado al constructivismo soviético y que es una de las manifestaciones de vanguardia que de forma íntegra se acerca a la voluntad de despojar a la obra de arte de su carácter aurático, al acercar a la obra al objeto de la producción industrial, de tal manera que lo que se busca es transfigurar la producción estética con el fin de hacerla más asequible para el proletariado (Roncero, 2011, p. 1)

Los avances de la industria y las tecnologías no sólo median nuestra relación cognitiva con la experiencia (Vilar i Roca, 2010), también formulan nuestros “modos de significación”, los modos en que concebimos la experiencia y determinamos el mundo. Algo que a pesar del paso del tiempo de esta idea de Benjamin, sigue estando muy en boga (De la Cuadra, 2007).

Las imágenes de esta manera se convierten en meramente visuales, debido a que, tal como comenta Marchán Fiz (2005):

La estetización de las imágenes visuales en su variedad está imponiéndose como el correlato de una progresiva desartización o minoración del arte en las prácticas que se apropian y reelaboran las imágenes y los objetos encontrados (p. 89)<sup>59</sup>.

Las imágenes quedarían redimidas de ese “halo” anterior bajo el signo de las “apariencias”.

Esta cuestión hace que se lance una cuestión existencial al propio arte, que nos dirige a la tan analizada “muerte del arte” (Hegel, Danto, Vattimo, etc.)<sup>60</sup>.

Pues si la forma de la experiencia queda estetizada por completo, queda por plantearse qué función corresponde a lo artístico, a no ser que se suponga

57. Estas tres virtudes suponen según Gardner (2006) constantes que han sido tratadas en la educación a lo largo de la historia, y que las mismas pueden servir como referente para analizar y comprender los sucesos en el mundo contemporáneo. J.A. Marina (2012) expone que el deber de la educación debería de ser encaminar nuestros esfuerzos para que puedan elaborar una idea sobre estas cuestiones.

58. Según González Solas (2012) la estetización puede conferir una reauratización de la sociedad, en el sentido que la estética se convierte en motor legitimador de la mercancía, para crear un aura, pero en el caso del diseño, “a medida del consumidor” (p. 34). Si bien es cierto que esta idea puede funcionar en el ámbito del diseño, en los artefactos artísticos es más discutible.

59. La cursiva es del autor. Este término alude a una teoría de T.W. Adorno por el cual se va perdiendo progresivamente las cualidades y valores tradicionales del arte.

60. Esta idea depende de cada, significaría una propuesta utópica de valores que acercan el arte a la existencia cotidiana (Vattimo), y otra relacionada con la superación del arte como forma de analizar y expresar las dimensiones de la existencia (Hegel, Danto), que coincide como se ha dicho de De la Calle y Welsch, con las posturas consideradas entre “estética generalizada” y “estética difusa”.



61. El autor Gerard Vilar i Roca, nos cuenta que lo realmente interesante de esta idea no es ver en qué términos se produce esta “neutralización” que él expone, como si la crítica implícita en la misma se quisiera sofocar, sino qué mecanismos son los que provocan esta neutralización de la potencialidad crítica e incluso política de las obras. Para lo cual se vale de las teorías de Adorno en lo que respecta a la relación estructural de la neutralización; las teorías de Hal Foster en cuanto a la necesidad de cambiar de estrategia en el arte denominado “político”; y por último a las ideas de Kuspit en relación al impulso de la capacidad crítica elidiendo el relativismo imperante para combatir la fetichización del arte. Véase Vilar i Roca, 2010, p. 169-174.

62. El autor indica que se aventura a usar el término “positiva” en sustitución de conservadora. En el texto del autor “un trasfondo crítico” (2008), vemos que expone que esta tendencia de la producción artística posmoderna está vinculada a una recuperación histórica de ciertos iconos, formas y estilos.

63. El aspecto más interesante de la corriente hiperrealista, al menos en los preceptos en los que se basan para la materialización de obras es que al recuperar el viejo concepto de mimesis como reflejo de la realidad, aquí se produce a través de una forma mediatizada que es la fotografía. Por lo tanto el acceso a la realidad se produce bajo esta forma mediatizada.

que el arte garantiza el “entregarnos a la desorientación profunda de un mundo sin verdad” (Brea, 2002, p. 151). Esta cuestión nos revela el temor del propio arte a que se experimente lo estético en formas de vida y experiencia generalizada, pero no en el propio arte. En las ideas de Debord (2000) se sugiere que este síntoma propio de nuestro presente artístico no supone la disolución del mismo, sino que se separe de la forma de arte institucionalizada, pero que a juicio de Brea (1997), la forma institucionalizada se adscribiría a una lógica más amplia: la de la sociedad del espectáculo. Los intereses de las instituciones artísticas crecen en paralelo a aquellos de las industrias culturales de masas.

Si la “muerte del arte” abocada por el fenómeno de la estética generalizada, y que para Vattimo (2003) esta muerte, bajo una perspectiva utópica, dibuja una transformación de lo social y las circunstancias de producción que sí pudo funcionar bajo el programa de acción de la vanguardia, en la producción artística contemporánea queda arrinconada por las exigencias de la sociedad del espectáculo, y que cualquier crítica o resistencia queda absorbida o disimulada bajo la aportación difusa de la lógica del espectáculo y los intereses propios, políticos o económicos de la institución que acoge a esa producción, además de una defensa férrea de los intereses y procedimientos, como de la definición de sus propios términos y procedimientos (Brea, 1997; Bauman, 2001; Royo, 2003; Michaud, 2007). Si en la vanguardia la transformación de la producción artística consagrada para la negación o una auto-negación, tuvo huellas profundas y sirvió para engendrar la versión utópica de “muerte del arte”, en la actualidad, la propia lógica de absorción de las instituciones aniquila el potencial trabajado en las

vanguardias para justamente convertirse en mera retórica (Brea, 1997).

Esta tendencia se muestra como una disolución del pensamiento crítico a favor de disfrutar de la parte más superficial de la obra. En obras como las de Ana Mendieta o Jenny Holzer quedan neutralizados debido al uso estetizado de la institución artística, que al mismo tiempo las torna como mercancía estética (Vilar i Roca, 2010, p. 170)<sup>61</sup>.

Lejos de concebirse en términos inocuos, tal como comenta Brea (1997), el peligro de la estetización rebasa las posibilidades de expresar el carácter poco efectivo de intervenir en los procesos sociales de construcción del conocimiento artístico, algo de lo que advierte el autor, se debiera de encargar el propio arte.

En la creación artística contemporánea se podría enunciar que existe una suerte de tendencia “positiva”<sup>62</sup> en favor del aspecto estético de la obra (Martín Prada, 2001, 2008), con el propósito que de alguna manera aporte intensidad a nuestra experiencia o en el mejor de los casos, se alían o pretenden operar contra la denuncia crítica exponiendo una enorme literalidad en sus representaciones. Según Mañero- Rodicio (2013) en un análisis sobre la posibilidad de activar o hacer política del Arte Público, resalta la idea de no activación de resortes críticos con estas propuestas, sino que por el contrario, “inmuniza imperceptiblemente contra ellos” (p. 299).

En realidad esto supone activar ciertas formas academicistas en las que signos y formas en principio “superadas” o muertas se estetizan (Bourriaud, 2007, p. 136).

Estas tendencias pretenden al modo que proponía Greenberg (2002), que la artísticidad quede reducida a mero juego estético (Vattimo, 2003). Vemos



en obras hiperrealistas como las de Bertrand Meniel (fig. 13) o Robert Gniewek (fig. 14), una tendencia que nace con la voluntad de devolver a la pintura la función estética de la descripción<sup>63</sup>, tras el espacio que se le había dado al formalismo abstracto, supone una estetización exacerbada de los detalles y del registro de lo cotidiano (de las ciudades) con cierto tono monumental (Castro Flórez, 2014, p. 23).

A raíz de estas formulaciones, emergen cuestiones que hacen enmarcar la acción del arte en la categoría de lo sublime. En relación a esta cuestión, De Bal (2003) señala el error conceptual por parte de la teoría estética en la definición de la experiencia de lo sublime, como lo “inefable” ligado al concepto de arte elevado. La autora comenta que es necesario un compromiso con la historicidad del término para entender la aplicación de lo sublime. Un término que sirve a diversos propósitos, entre los cuales está el manifestar la resistencia de los



**Figura 13. Meniel B., (2011). Canal Street [ óleo sobre tabla ] Louis K. Meisel Gallery (izda.).**

Fuente: Recuperada de <http://www.meiselgallery.com/lkmg/artist/works/detail.php?wid=1407&aid=27>

**Figura 14. Gniewek, R., (2012) Strand, [óleo sobre tabla ] Louis K. Meisel Gallery (dcha.).**

Fuente: Recuperada de <http://www.meiselgallery.com/lkmg/artist/works/index.php?aid=18>

objetos visuales al lenguaje, bajo la máxima “una imagen vale más que mil palabras” (De Bal, 2003, p. 9). Aumont (2001) analiza que existen diferentes consideraciones de lo sublime (grandeza, terror, y crítico). Esto es que mientras que el mundo clásico se vivía lo sublime como un estado positivo que valora la grandeza de las pasiones y del pensamiento, en Burke ya comenzamos a ver un análisis como una manifestación de la debilidad del hombre y los límites del conocimiento sensible. En el S.XX Lyotard resume la sensibilidad de una época que representa lo sublime como la puesta en escena de los límites de la representación y todas las experiencias de los “fines”. Lo sublime es por tanto, un conflicto insoluble entre la facultad de presentación, que corresponde con la imaginación y la facultad de concebir o de crear ideas claras; es decir, lo relacionado con el entendimiento y la razón (Aumont, 2001, pp. 162-170).

En su acepción más común, el concepto de lo su-

blime dentro del trabajo artístico como expresión de lo inefable, como forma de ocultamiento, también se disipa, si esta cuestión era menester del arte desde el Romanticismo y las Vanguardias:

frente a la ética del sacrificio estético aparece el relacionamiento creativo [...] El goce lo encuentra en la glorificación de su artefacto artístico por el mercado. Lo subjetivo sublime se transforma en ganancia comercial individualizada (Fajardo Fajardo, 2001, p. 127).

Bajo estas premisas la estetización es un proceso que no tiene la capacidad de provocar rupturas paradigmáticas, más bien todo lo contrario, brinda la posibilidad de perpetuar lo establecido, puesto que se origina a través de la estandarización del gusto, a pesar de “la falsa democracia de los deseos” (Fajardo Fajardo, s/f). Un proceso al que, a pesar de la singularización en estrategias propias de la publicidad y el diseño<sup>64</sup>, estamos sometidos, como a un proceso profundo de indiferenciación (Jiménez, 2002; González Solas, 2012; Martín Prada, 2012a).

Lo sublime en el sentido entendido desde las perspectivas estéticas del S.XX ha finalizado, y éste se ha mutado en la formación de un aura “secular” que impulsa al consumo, de lo efímero y del “usar y tirar” (Fajardo Fajardo, 2001).

Jameson (1991) comenta que si el arte cohesiona a través de aspectos emocionales y sensitivos, en una crítica a esta tendencia, que sólo se centra en los aspectos epidérmicos de la obra, también se enunciarán las contradicciones sociales que determinan ciertas instancias de poder (también en Brea, 1997).

Esta idea hace eco de una actitud artística que surge con un movimiento anti-arte que supone una protesta decidida de un arte anestesiante del aparato retiniano (Onetto Muñoz, 2012, p. 80), con una

intencionalidad volcada en la significación generalmente más social, por la vía de lo intelectual más que de lo sensorial. Bajo el planteamiento que supone la estetización, si arte y no arte comparten las mismas características superficiales, y la obra no ha de ser de un modo concreto, su discernimiento, y según Danto (1999), es una cuestión filosófica<sup>65</sup>.

Esta pérdida de lo sensible que vemos de manera más clara en el arte conceptual, hace que la obra se convierta en indicio de una idea (García Leal, 2008). Paradójicamente, mientras que en la creación artística, lo estético, tal como era concebido tradicionalmente pierde su valor, la estetización de lo no artístico se confirma de forma desmesurada. Lo que se presenta como arte no evoca tradicionales experiencias estéticas ligadas a la belleza, lo sublime o lo inventivo (Michaud, 2007; Cabot, 2008).

“La fuente” (1914) de Duchamp, las “Cajas de Brillo” (1964) de Warhol (fig. 15 y 16) o incluso la lata o “Mierda de artista” (1961) de Manzoni, poseen un sentido y valor artístico (aunque éste último sea dado por la crítica), pero no un valor estético tradicional. Esta idea nos recuerda a la proposición de Peirce, en la que la “semejanza” como propiedad de intercambiabilidad de una representación icónica de una cosa por aquello a lo que representa, los objetos no son idénticos pero coinciden en diferentes características. No es necesario, por tanto, la copresencia para expresar esta propiedad de la semejanza, para realizar ese esfuerzo cognitivo (Zunzunegui Díez, 1995, p. 51). En el caso de las obras comentadas, por ejemplo en la obra de Warhol, por ser la obra más problemática en cuanto que hace coincidir de forma completa las características visuales, la iconicidad queda solapada por el referente utilizado por el artista hasta hacerlo coincidir,

64. Recientemente, en marcas comerciales como Coca-Cola o Nutella, se han hecho campañas en las que era posible que apareciera tu nombre o incluso en el caso de Nutella tu foto. Este ejemplo se puede tener en cuenta de forma más amplia dentro de lo que se denomina DIY (*do it yourself*), que configura una corriente donde en muchos casos de forma aparente, se ofrece la posibilidad al usuario-consumidor de intervenir en dicho proceso de singularización, como por ejemplo combinar colores, formas, etc.

65. Esta cuestión está expresada anteriormente en el texto, en el Bloque I, Conceptualización de Educación Artística y Estética.

lo único que produce la diferencia es el contexto. Mucho más sutil sucede en el caso de la obra de “La Fuente” (1914) de Duchamp.

Baudrillard (1997, 2006) trasciende esta cuestión indicando que la simulación, la coincidencia se trabaja tanto, hasta que ya no sólo hace falta la co-presencia, sino que la representación sustituye a lo real. Y esto sólo es posible ante la producción de una transcripción de todos los objetos en términos culturales y estéticos, y por lo tanto, el arte lograba transgredir sus fronteras históricas hacia un espacio sin límites dentro de la cultura y ésta es “empresa museográfica de lo real” (Baudrillard, 1997, p. 49).

Por otro lado, además de estas relaciones, existe un nivel simbólico<sup>66</sup> (Pericot, c.p. Zunzunegui Díez, 1995, p. 51). Para afinar más la cuestión, se debe tener en cuenta que un símbolo artístico tie-

ne como singularidad despertar la función cognitiva de alterar la percepción que se tiene de lo que es simbolizado, no a un nivel de aumento, en términos cuantitativos, sino que a nivel cualitativo se produce un cambio en cuanto a que la posibilidad de interpretaciones por éste transmitida, que pueden ir desde la formulación de nuevos problemas a la de intensificar algún pensamiento o respuesta emocional (Goodman, 1990). El sentido simbólico se pierde al sustituir un elemento por otro. Como dice Baudrillard (1993, 2006) en relación al orden de simulación actual; es decir, como la reproducción del modelo (hiperreal), no puede haber intercambio simbólico en el arte, o al menos este queda minimizado, pero sí hay comunicación.

### 2.3.2.1.2. Nuevas sensibilidades de la hiperestimulación.

Estas estrategias propias de nuestro presente epocal y cultural se producen de distintas formas. Basada en una cierta apelación de las imágenes contemporáneas por distintos medios a la subjetividad, se produce “una sensibilidad hiperestimulada” (Martín Prada, 2001a, p.19). Una sensibilidad que en los nuevos medios de producción visual recuerda a la “caracterización moderna de experiencia con un ritmo constante y lleno de *shocks* perceptivos, y no serán, por tanto, pocas las comparaciones entre el flaneur de Baudelaire y el usuario de los medios, data o dandy, o más específicamente, *data flaneur*”<sup>67</sup> (Martín Prada, 2012a, p. 94).

Bück-Morss (1992), al hilo de las teorías principales de Benjamin, pone el acento en el sentido etimológico de la estética como el acto de percibir a

través de los sentidos (Bück-Morss, 1992, p.6). La autora denuncia una crisis perceptiva producida en parte por la sobreestimulación donde la ausencia de respuesta se convierte en algo razonable y necesario para “sobrevivir”, donde:

Bombardeados con impresiones fragmentadas [los ojos] ven demasiado y no registran nada. Así, la sobreestimulación y entumecimiento de forma simultánea es característico de la nueva organización sinestésica como anestésica. La inversión dialéctica es la que la estética se convierte de un modo cognitivo al estar “en contacto” con la realidad a una manera de bloquearla, destruye el poder del organismo humano para responder políticamente <sup>68</sup> (Bück-Morss, 1992, p. 18).



**Figura 15, Warhol, A. (1964). “Caja Brillo”. (arriba)** [Serigrafía en tinta sobre pintura sintética de polímeros sobre madera]. The Andy Warhol Museum, Pittsburgh. © The Andy Warhol Foundation for the Visual Arts, Inc. Fuente: Recuperado de [http://www.warhol.org/sp/aract\\_brillo.html](http://www.warhol.org/sp/aract_brillo.html)

**Figura 16. Manzoni, P. (1961). “Mierda de Artista”, (abajo).** [Contenido neto 30gr, conservada al natural, producida y enlatada en Mayo de 1961] Fondazione Manzoni, Milán. © Fondazione Piero Manzoni. Fuente: Recuperado de <http://www.pieromanzoni.org/SP/archivo.htm>

66. Este nivel requiere que los observadores presentes ante el signo y el referente real tengan cierta competencia. Véase Santos Zunzunegui, 1995, p. 51



67. La palabra *flâneur* es una voz francesa que significa “paseante” o “callejero”. En la literatura del S.XIX en Francia, especialmente por Baudelaire, este término adquiere importancia al representar el artista-poeta de la moderna metrópolis. Aquel que es un observador, que se inspira en lo fugitivo, la multitud de la ciudad. Posteriormente, Benjamin, en su texto “El libro de los pasajes”, recupera la figura de *flâneur* para describir el tipo de espectador-alienado de la ciudad moderna. Véase <http://es.wikipedia.org/wiki/Fl%C3%A2neur> Por otra parte, en tanto que el *flâneur* es un paseante, incorpora el paseo o caminar como una experiencia estética. Práctica que también podemos relacionar con la deriva situacionista. La diferencia es que el *flâneur* ejemplifica la propuesta de Baudelaire sobre la modernidad. Este autor indicaba que la práctica artística debía de estar en consonancia con la experiencia social de la época. De tal manera que el paseante o *flâneur* de la ciudad urbana representa un ejemplo óptimo. El situacionismo como actividad práctica para la construcción de situaciones, ve en el paseo, como una actividad constructiva, cargada de acción política.

68. “Bombarded with fragmentary impressions they [the eyes] see too much and register nothing. Thus the simultaneity of overstimulation and numbness is characteristic of the new synaesthetic organization as anaesthetics. The dialectical reversal, whereby aesthetics changes from a cognitive mode of being “in touch” with reality a way of blocking out reality, destroys the human organism’s power to respond politically” (trad. autor).

Lejos estaría entonces esta apreciación de la estética como “ciencia de lo sensible” (Bücker-Morss, 2005), sino que, por el contrario, se llega a limitar la percepción a un mero acto fisiológico, que bloquea toda respuesta voluntaria por parte del receptor, ya que las distintas propuestas cuyos niveles de excitación son cada vez mayores, crean una mayor resistencia a la discriminación y a “pensar a través de lo sensible” (Sartori, 2005; Latorre Izquierdo, 2008).

Lo repetitivo, redundante, masivo o incluso abusivo, se convierte para Bücker-Morss en “anestésico” más que en estético (como forma de cognición), donde el arte y los productos visuales de los medios tecnológicos se convierten en una realidad compensada ante la saturación de estímulos que se reciben, y que ella denomina “fantasmagoría” (Bücker-Morss, 2005, p. 22).

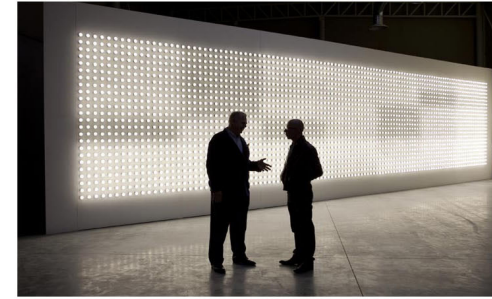
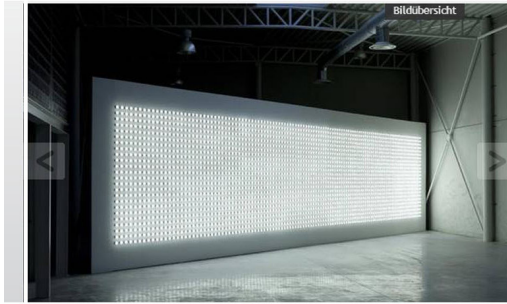
Carsten Höller, en la serie de instalaciones “Light Wall” realizadas entre 2000 y 2007 (fig. 17) practicadas en diferentes partes del planeta como en Milán (Fondazione Prada), o en Ottawa (National Gallery of Canada) entre otros espacios expositivos, nos habla precisamente de la sobreabundancia de los estímulos visuales a los que estamos expuestos en clave metafórica (Chozas, 2014, pp. 44-45). La obra consiste en una pantalla en una sala espaciosa y diáfana, provista de miles de bombillas, que pudiera parecer una pantalla de televisión u ordenador superampliada, a la que el espectador es imposible que evite el envolvimiento visual que transmite la obra. Las bombillas realizan un constante parpadeo con una frecuencia algo menos de 7,8 Hz que es el umbral que puede producir epilepsia, sumiendo al espectador en una sensación desconcertante de hiperexcitación

visual (Ibíd., 44). El artista deja al descubierto en un lateral de la sala todos los mecanismos, cables y demás, que hacen posible el funcionamiento de la pantalla. De esta manera, y en palabras del propio artista, intenta seducir al espectador con estos estímulos visuales, pero al mismo tiempo, desmitificar todo lo concerniente a la construcción de esa estimulación redundante.

La “hiperestimulación exacerbada” que trata de evidenciar la obra a través de una cierta denuncia del culto a la apariencia de la que indirectamente remite, ilustra también un giro inédito sobre el fin de toda sumisión a lo bello y a lo estético. Cuestiones que deben entenderse como consecuencias del proceso y no como causa.

Esta idea nos remite al planteamiento de Brecht para “suspender el efecto de excitación”, esto era, el poder emplear una técnica de distanciamiento o extrañamiento para propiciar el cuestionamiento y la estimulación social. Esta forma de suspensión de la excitación, Benjamin la encuentra análoga a un dispositivo que organiza la escritura del *film*, radio o fotografía; y este es el montaje (Martín Barbero, 2008, p. 16).

Próximo a esta idea, situamos la obra de Barbara Kruger (fig. 18). Esta artista asegura la vinculación de la experiencia vivida y los actos cotidianos pergeñados por una especie de memoria protésica implantada por los medios de comunicación, cuyo mecanismo principal y vertebrador es la imagen. En su conocida obra “Untitled (I shop, therefore I am)” de 1987, lanza una peculiar proclama para reflexionar sobre el consumismo combinando imágenes preexistentes a los que aporta frases o eslóganes, y



que no nos dejan indiferentes por su turbadora combinación en clave de parodia (Hutcheon, 1993).

Las nuevas tecnologías, a este respecto, han tenido un papel protagonista. Además, han permitido definitivamente que la imagen se emancipe de su referente. Como se ha dicho, la relación de imagen- realidad sustentada por los modos de representación parece no ser tan viable, algo que aumenta con la emergencia de lo digital. De hecho Francalanci (2010, p. 18) supone que la “estetización” es el traspaso de las leyes del arte a las leyes de lo cotidiano, posible a través de la técnica. Este autor asume como un hecho el que la evolución tecnológica modifique los conceptos estéticos. Si en otros momentos en nuestra cultura correspondía al arte la función de construir un mundo diferente del cotidiano, conformando una realidad diversa, hoy es asumido principalmente por los métodos de construcción simulado y virtual. Hecho que ostenta una diferencia a tener en cuenta entre el mundo fantástico creado de forma “analógica” y el construido por el virtual.

Moles (1991) describe la imagen como medio o soporte de la comunicación visual en el que se ma-

terializa un fragmento del universo de la percepción, con el que además se puede prolongar su existencia a lo largo del tiempo. Las imágenes constituyen a su vez un medio para vehicular reflexiones filosóficas y de lenguaje que sustentan diferentes fines, pero estos “fines” no quedan atrapados en el tiempo, la imagen constituye ahora por sí misma pensamiento (Martín Prada, 2005, p. 131). Y, por tanto, la representación –posible a través de la imagen-, se torna independiente del conocimiento y del significado.

Dado que el uso de los programas de simulación e “inmersión” es el lúdico y sólo en segunda instancia el educativo y científico, es evidente que precisamente esta función de entretenimiento no puede evitar adoptar aquellas características formales propias típicas de los lenguajes estéticos, pero lejanas del aparato conceptual de la filosofía del arte: asistimos de este modo a una especie de liberación en la superficie de formas e imágenes que ya no exigen una decodificación semántica, quedando así privadas de la profundidad simbólica y poética (Francalanci, 2010, p. 34).

Y además según indica Baudrillard (1998, 2006) a la imposibilidad de juicio estético, ya no es posible la armonía que hay entre sensibilidad, que posibilita

**Figura 17. Light Wall IV. Carsten Höller.**

Fuente: elaboración propia a través de fotos realizadas de la instalación Light Wall IV de Carsten Höller, 2007, para la exposición One, Some, Many Deux Plus Tout: 3 Shows by 3 Expos en la Galería Nacional de Canadá, Ottawa. © De Philips Deutschland GmbH. Recuperadas de <http://www.on-light.de/home/news/article/led-lampen-erobern-die-lichtkunst.html>



Figura 18. Aforismos de Kruger. "What is bought and sold?", 1990 (arriba izda.); "Ex-traskinning forever young", 1997 (arriba dcha.); "Thinking of you", 2000 (centro); "Not ugly enough", 1997 (abajo centro); "I shop therefore I am", 1987 (abajo dcha.).

Fuente: elaboración propia a través de imágenes recuperadas de <http://www.arthistoryarchive.com/arthistory/feminist/Barbara-Kruger.html>

el conocimiento de los objetos sensibles y el entendimiento a través del cual se descubre los conceptos subyacentes. Esta facultad que posee un individuo ante un estímulo sensorial concreto, sea un obra artística o no, se complica ante la pluralidad de la representación, ante la indiferenciación y homogeneización del "gusto" (Aummont, 2001, Dorfles, 1968). Fin de la representación, porque si lo real se diluye en esa "realidad aumentada", la ima-

gen no nos dice nada acerca del mundo, se vuelve performativa de un sentido propio, no crea ilusión, eje central del arte y estética (Martín Prada, 2012a). La etapa "transestética" que define Baudrillard, supone que el arte y estética se rebasan a sí mismos, pierden su especificidad, y esto es por el exceso de realidad, y por la escisión en la etapa de simulación actual de la ilusión (Baudrillard, 1997).

La evocación de la imagen artística desaparece, puesto que mientras que la imagen digital se empeña en darnos una imagen más perfecta (HD-Hight Definition o 3D), como una perfección inútil que diría Baudrillard (2006), mientras habla de las ilusiones creadas en el teatro de Pekin, donde se exige al espectador una exigencia en intervenir o completar lo no visto pero implícito (Martín Prada, 2012a, p. 100). Aquello que se quiere simbolizar o aludir como realidad, ese juego de interpretaciones que provoca la ilusión o el símbolo mediante la ocultación y esclarecimiento es precisamente lo que se elimina (García Leal, 2008), al igual que la noción de realismo tradicional, pues existe una transmutación de lo visual-objetual hacia lo visual-virtual, que es el simulacro (Fajardo Fajardo, 2001).

Si hablamos de cine, ha habido propuestas como la de Cine-Ojo de Vertov (fig.19) que han ido en contra de esta generalización vinculadas a un compromiso óptico para destacar en lo cotidiano una nueva dimensión basada en la ilusión, en un ejercicio de descubrimiento e indagación en lo cotidiano vivido, en abrir nuevas vetas de realidad sobre lo ya existente (Martin Prada, 2012a, p. 102).

Además, a diferencia de lo analógico, lo digital, la imagen de síntesis, no implica un proceso de reproducción de la realidad, sino que la produce (De



la Cuadra, 2007, p. 150). En la era fotográfica, de las tecnologías icónicas del mimetismo: cine, televisión, fotografía, documentan más que inventan. “Con la imagen infográfica este naturalismo se ha volatilizado y ha sido reemplazado por una imaginación autosuficiente hecha algoritmo” (Gubern, 1996, p. 148). Y por tanto es más plausible esta desmaterialización de la realidad. Esto supone que, tal como advertía Baudrillard (1998), estamos en una época eminentemente publicitaria, ésta no se encarga de satisfacer necesidades, sino que las crea, por lo que encontramos similitud de procesos, en cuanto a la construcción de deseos en uno y de realidad en otro. Según Francalanci, el término de imagen unido a lo digital no debiera usarse debido a que no existe referente a un precedente real, debiera de ser más bien “una información autónoma de sí misma” (p. 35). Sin eludir el hecho de la hiperreproductibilidad digital, esto es, siguiendo la tesis de Benjamin, en la que se describe una capacidad de lo digital (imagen) a reproducirse de una manera idéntica y discernible respecto a la matriz de una forma potencialmente infinita (De la Cuadra, 2007; Domínguez Argemí, 2009).

La confusión de la réplica y la realidad se hace mucho más intensa, lo que Baudrillard (1997) denomina “hiperrealidad” como abolición de lo real a través de la asunción inexorable de lo representado. Exceso de realidad que supone al mismo tiempo exceso expresivo definido en el *just do it* (Berardi, 2007, p. 214), e incluso exceso de sentido.

Si la semiótica tiene como fin el descubrir y analizar ese mundo hiperreal construido de signos, se enfrenta también con una situación irresoluble en la que el mundo sustitutorio no para de crecer y que se apela a una sensibilidad inmediata obviando toda



dificultad y reflexión (Escaño González, 1999, p. 66).

Por tanto, la realidad compite con la hiperrealidad de los medios que vehiculan la imagen audiovisual, y en la misma dinámica que el resto de objetos de estudios de semiótica, se deriva un bajo compromiso con el raciocinio (Sartori, 2005), y a la emergencia de ciertas conductas con un registro similar a las patológicas <sup>70</sup> (Berardi, 2007).

Frente a los postulados a los que nos enfrentaba la imagen analógica como referencia a un pasado reciente, “así fue”, la imagen virtual, o anóptica como Gubern (1996) la denomina, nos indica de forma performativa “es así”, evidencia un presente inmediato (Ibíd. 147).

**Figura 19. Man with a movie camera**

Fuente: elaboración propia realizada a partir del cartel de cine de la película “Man with a movie camera” de Dziga Vertov, 1929, y fotogramas de la película sacados de la web <https://neokunst.wordpress.com/2013/06/20/mundo-mudo-el-hombre-de-la-camara>

70. Una de las comparativas que propone Berardi para descifrar las “patologías” implícitas en este hecho, es que, por ejemplo, si en la esquizofrenia se producen varias dificultades, en relación a la asignación de un

Escaño González (1999) realiza un análisis de las posibilidades del arte en la era audiovisual, indicando, que la cultura occidental está dominada por un “marco epistemológico del “pensamiento débil” (Vattimo, 2000), y que ello es en parte a “la magia estética e hipnótica de las placenteras características del audiovisual; ese atractivo paraíso donde el hombre está exento de cualquier compromiso, y sólo dispuesto a sensaciones” (Escaño González, 1999, p. 65).

La imagen cinematográfica situó al espectador en una condición nueva en relación al flujo espacio-temporal y exigía a éste una adaptación de los mismos a su experiencia sensorial, hecho que se vio mucho más ratificado con la aparición de la televisión y su inclusión del “directo” como conexión inmediata con la realidad. De la Cuadra (2007, pp. 13-14) relaciona esto con el “shock” como un principio formal basado en lo fragmentario de la recepción de la imagen, lo fugitivo y múltiple. Si se vuelve a una de las tesis benjamianas, en las que se identifica un cambio en los modos de percepción y de la naturaleza de la obra de arte, las experiencias auráticas de lo auténtico son equiparadas a aquellas basadas, en palabras de Michaud (2007, p. 98), a experiencias de la distracción, gracias a las obras reproducibles. Ya que, al mismo tiempo que por su ubicuidad, se da un carácter involuntario de la fruición (Dorfles, 1999).

En relación a esta disolución de una permanencia del tiempo, de lo sensitivo, o de una idea, vemos que en la imagen audiovisual, cuando se intenta elaborar a través de la misma una información, establecer relaciones o reflexionar, ésta ya se ha modificado, y es ese mismo fluir el que impide cualquier tipo de consideración fuera de lo superficial

de estas imágenes (Benjamin, 1990, p. 51). Chozas (2013) formula que una de las estrategias del capitalismo ha sido precisamente la eliminación de la consciencia del tiempo, mediante una hipersaturación y concatenación de acontecimientos que epanen esta consciencia y no dejen lugar a una reflexión sobre lo vivido.

Una posible activación consciente a través de los sentidos pudiera ser un “sistema sinestésico” que ofrezca mecanismos a través de los cuales se potenciara la memoria en el encuentro de las imágenes externas con las internas, ya que “Sin penetrar en la memoria, la experiencia se empobrece” <sup>71</sup> (Bück-Morss, 1992, p. 16).

En la obra fotográfica de Cindy Sherman, “Untitled Film Stills” (fig. 20) de 1977, se pueden encontrar mecanismos para la estimulación de la memoria o imaginario de cada uno. En la misma, se apropia de encuadres del cine clásico americano, para la elaboración de sus fotografías imitando sus poses o vestimenta en la que realiza una crítica contra los estereotipos femeninos instalados en el medio cinematográfico (Colorado Nates, 2012).

Estas imágenes apelan al espectador cinematográfico, y lo sitúan en una posición de extrañamiento, ya que las imágenes resultan familiares, pero a la vez son desconcertantes debido a la nueva contextualización (Martín Prada, 2001a, pp.64-66).

Hay que hacer notar que la crítica representacional que hace la artista se produce de un modo curioso, al utilizar imágenes “congeladas” para apelar a un medio cuyo fundamento es la imagen en movimiento, como es el caso del cine.

En relación a lo que se ha comentado, la artista nos devuelve ese estado contemplativo y no volátil propio de las imágenes fijas que enfrenta a quien las

modo comunicativo a los mensajes recibidos por otros en un contexto determinado, a los propios mensajes, y a los propios pensamientos, la sobrecarga de impulsos significantes de- como él denomina- la “infosfera videoelectrónica”, también provoca que no se puedan construir de forma secuencial significados de los estímulos recibidos. Por lo que tal como indica el propio Berardi: “En el universo de la simulación digital la metáfora y la cosa son cada vez menos distinguibles” (2007, p. 221). Por lo tanto si las patologías se desarrollaban a raíz de la represión, ahora son detonadas a raíz de la hiperestimulación y la hiperexpresividad.

71. “Without the depth of memory, experience is impoverished” (trad.autor).

mira a la propia resistencia ante los nuevos flujos temporales. Esta obra apela a la idea comentada por Jameson (1991) en la que exponía que las imágenes de la pantalla manan sin cesar excluyendo la posibilidad de una distancia crítica (también en De la Cuadra, 2007).

Bajo otra perspectiva, al instalarse la obra de arte en la cotidianidad y al intervenir en ella, se transforma en un espacio de lo político, pues funda espacios que posibilitan la expresión de “otro” y desde el que se evidencia una suerte de extrañamiento frente a la otredad pero siendo parte de ella y componiendo sentidos –y no solamente significados– que exhortan a contemplar la vida desde

un lugar del afuera (Gualteros y Simaqueba, 2012, p. 122). Por eso se le debe pedir a la actividad artística que, en vez de asumir de forma estoica este fenómeno de estetización vinculadas a un enaltecimiento de lo meramente frutivo y vinculado a las industrias del entretenimiento y seguir legitimándolo en sus prácticas, se debe pedir, y a juicio de Martín Prada (2012a) una propuesta, un cierto juego interpretativo que problematice algunas dimensiones de la realidad.

### 2.3.2.2. Poéticas de los nuevos espacios para el arte. Fricciones y posibilidades de la apropiación

#### 2.3.2.2.1. El espacio para el arte dentro y fuera del museo.

El museo como contexto de referencia para el arte y como institución que alberga y gestiona la producción artística es relativamente reciente. A pesar de los cambios acontecidos en el último siglo que desestabilizaban la tradición de cuatro siglos anteriores, es aún a día de hoy el más reconocido y legítimo, al menos para el gran público.

Schneider Adams (2004) nos indica que en el contexto del museo, sobre todo aquellas obras de la tradición artística occidental, están fuera de su contexto original. El espectador no llega a comprender ciertas características relacionadas con el mismo. Caso es de la “Virgen de las Rocas” de Leonardo Da Vinci que se conserva en el Louvre y cuyo emplazamiento original era la capilla que pertenecía a iglesia de San Francisco El Grande en Milán. Esta capilla tenía un ambiente oscuro, y el observador, a

juicio de la autora, hubiera advertido el fondo rocoso del cuadro como extensión del carácter rocoso del propio espacio donde se ubicaba, y como extensión simbólica de la Iglesia como “Roca de las Edades”, por lo que en la pared neutra del museo que enmarcan las obras de arte poseen un carácter más intemporal (Schneider Adams, 2004, p. 125-127).

Una visión menos amable sobre la contextualización del museo propuesta por Michaud (2007, pp. 65-66), y sobre todo en relación a las obras de arte moderno, es que éste sacraliza, preserva la obra como algo fuera de lo común y que merece este espacio, pero al mismo tiempo esteriliza, y por tanto lo hace inofensivo. De acuerdo a esto, la validez general de las normas estéticas no es aplicable, éstas dependen de aspectos contingentes, y que



**Figura 20. Fotografías de Cindy Sherman.**  
Fuente: imágenes fotográficas realizadas por Cindy Sherman (1977-1980). De arriba abajo “Untitled Film Stills 05”, “Untitled Film Stills 11” y “Untitled Film Stills 30”. Sacadas de <http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/cindysherman/#/2/>





**Figura 21. Da Vinci, L. (1483- 1486). La Virgen de las Rocas [Óleo sobre tabla ]. Museo de Louvre, París.**

Fuente: Recuperado de [http://es.wikipedia.org/wiki/La\\_Virgen\\_de\\_las\\_Rocas#/media/File:Leonardo\\_Da\\_Vinci\\_-Vergine\\_delle\\_Rocce\\_\(Louvre\).jpg](http://es.wikipedia.org/wiki/La_Virgen_de_las_Rocas#/media/File:Leonardo_Da_Vinci_-Vergine_delle_Rocce_(Louvre).jpg)

precisamente el espacio expositivo puede neutralizar o aplacar lecturas, pero no la mediación para la producción de significados, por lo que la neutralización en estos términos es ambigua e incluso no procedente (Belver y Martín Prada, 1998).

Obviamente, al igual que se han producido cambios importantes dentro de la producción artística, es lógico pensar que los canales institucionales del arte hayan modificado sus estructuras y mecanismos, con el fin de adaptarse a nuevos tiempos. El patronazgo cultural que apoya al arte proviene hoy de diversidad de instituciones públicas o privadas, así como eventos, por ejemplo, bienales o ferias.

Una de las razones que han impulsado a desarrollar nuevos modelos dentro de la concepción museística tradicional es que, después de las vanguardias históricas, se inician varias prácticas que tienden a desmaterializar el objeto artístico para ligarlo a terrenos de la experiencia inmediata. A esta cuestión se le puede añadir, que tal como hace notar Schumann (2004), la legitimidad de una obra después de la ruptura *duchampiana*, relega al contexto expositivo la capacidad de albergar la artisticidad de un producto.

Un ejemplo que ironiza y tensiona el carácter aurático y cultural específico de la experiencia de la obra artística en el museo, de acuerdo a las tesis de Benjamin, es la apropiación de la obra de Duchamp “L.H.O.O.Q” (1919) o *ready-made* rectificado (Jiménez, 2002, p. 27) de “La Mona Lisa” donde realiza una “intervención” llevando al extremo la noción de *ready-made*, pero esta vez no utiliza ningún objeto industrial, sino que utiliza una reproducción de una obra para hacerla de nuevo arte, situando a quien la contempla en una situación dialéctica de acuerdo a la relación visual del espectador con la obra de arte

tradicional (Martín Prada, 2001a, p.75) y además, se producen diversas respuestas que oscilan entre las que ven en la intervención del artista una obra de arte y una simple intervención sobre una reproducción y por tanto, “no arte”.



**Figura 22. Comparación de la obra de Da Vinci, L. (1503-1505) Gioconda y Duchamp, M. (1919) LHOQQ.**

Fuente: imágenes recuperadas de <https://www.meneame.net/m/museo/leonardo-da-vinci-gioconda-1503-6> y de [http://artesvisualescolegiosantaines.blogspot.com.es/2014\\_09\\_01\\_archive.html](http://artesvisualescolegiosantaines.blogspot.com.es/2014_09_01_archive.html)

“Por primera vez, con Duchamp, el arte ya no consiste en traducir lo real con signos, sino presentar lo real como tal” (Bourriaud, 2007, p. 141).

De esta manera Duchamp lanza sospechas sobre la idea de si la legitimidad de la obra de arte puede ser propuesta por el espacio expositivo o por el artista, y bajo estas las condiciones de creación de interrogantes sobre la legitimidad del arte o su función social, y de esta manera es, a juicio de García Leal (2008), cuando los objetos ordinarios pueden funcionar artísticamente (como símbolos). Por este

motivo, el objeto generado por del artista que trabaja con el *ready-made* no se realiza de forma aleatoria, y es posible añadir o cambiar su significado gracias a sobre todo, los títulos y la expresión artística que subyace en los mismos (Graw, 2004, p. 46).

Duchamp en este sentido revoluciona las bases del proceso creativo, no ligado ni a la producción ni a la realización, en el sentido tradicional del término. Socava el carácter físico y material (Jiménez, 2002, p. 29). “El arte no se entiende en términos de sustancia sino de procedimiento; tampoco depende de una esencia, sino de los procedimientos que lo definen” (Michaud, 2007, p.44).

Warhol también se apropia de la obra de Leonardo; por ejemplo, en su versión “Treinta mejor que una” (*Thirty are better than one*, fig. 23) se puede comprobar que más que un desplazamiento sobre el conocimiento histórico vigente, celebra lo icónico de la obra de arte a la que hace referencia. Warhol invita al consumo a través de la repetición, a través de elaborar un discurso fetichista sobre la mercancía, en este caso la obra de Leonardo es mercantilizada y transformada en múltiples imágenes y por tanto remarca aún más la independencia de la obra original apropiándose de su superficie (Jameson, 1991, pp. 28-30). Evidentemente, esta apreciación pone de relieve una cuestión, y es que la apropiación no siempre está envuelta en formulaciones siempre críticas, dado que a veces fetichizaban el signo de correspondencia (Foster, 1993). Esta sugerencia de los dos autores determina la existencia de buena parte de la producción cultural actual que utiliza estos mecanismos de la cita, alusión o apropiación en clave conservadora y con cierto aire nostálgico (Hutcheon, 1993).

Estas obras apropiacionistas son un buen ejemplo para describir lo que sucede en la actividad contemporánea. La efectividad de ambas obras no se da por igual (Baudrillard, 1998; Martín Prada, 2001a), pues en la de Warhol no pierde ese carácter mítico propio del arte tradicional; de hecho, si observamos las obras desde la afirmación del “todo vale”- dudosa afirmación pluralista-, conduce a la reflexión que un tipo de arte es más efectivo en cuanto que ofrece una crítica de la representación, que al que se limita a hacer un mero ejercicio de ésta (Brea, 2002, p. 159).

El gesto realizado por estos artistas, aunque con fines diferentes y efectos diferentes, ha generado numerosas apropiaciones tanto de la propia “Mona Lisa”, y lo más curioso, de la obra apropiada por el propio Duchamp. Casos conocidos los encontramos en Dalí, el propio Bansky, o Vik Muniz además de encontrar por Internet infinidad de ellas y que obedecen a fines diversos, desde una extensión de la crítica o “broma” de la apropiación de Duchamp, hasta publicitarias. “Desacralizaciones en cadena” que diría Berthet (2008, p. 17).

La atención hacia objetos más conocidos y dentro del paradigma de las obras artísticas tradicionales se traslada a otros “artefactos” o productos visuales que no están canónicamente aceptados por las instituciones artísticas, como son los de las grandes industrias del cine, de vídeo, de la televisión, e incluso a las aportaciones de la Red.

Esta apertura se debe en parte a la expansión tecnológica que ha propiciado una nueva experiencia estética, donde en el arte se produce una ósmosis con el diseño, la publicidad y los *mass media* (Jiménez, 2002; Michaud, 2007). Prueba de



**Figura 23. Warhol, A. (1963) Treinta son mejor que una** [pintura polimérica sobre tela]  
Col. Particular.

Fuente: recuperada de [http://giocondaintervida.blogspot.com.es/2013\\_10\\_01\\_archivo.html](http://giocondaintervida.blogspot.com.es/2013_10_01_archivo.html)

**Figura 24. Las diferentes Marylins**

Fuente: elaboración propia a partir de imágenes de obras de Guetta, T., (2008), Marilyn Jackson (izda. Arriba), y la portada del disco de Celebration de Madonna (centro) Marilyn Manson (2009). Recuperadas de <http://www.mrbrainwash.com/>; y de Warhol A. (dcha. Abajo) Recuperada de <http://imgkid.com/andy-warhol-pop-art-marilyn.shtml>



ello, y siguiendo el discurso de la apropiación, es la comparación que podemos hacer entre la obra de Warhol sobre un retrato de Marilyn y el diseño de la portada del disco “Celebration” (2009) de Madonna ejecutado por Mr. Brainwash (Thierry Guetta). Lo curioso de esta apropiación de Mr. Brainwash es que la cantante no es simplemente representada como Marilyn Monroe de acuerdo a un posible parecido o caracterización, sino como la representación de Marilyn del propio Warhol.

El juego lingüístico propuesto por el Pop Art, de utilizar la retórica la imagen de la cultura de masas sirve para retroalimentar la elaboración de la imagen publicitaria, al mismo tiempo que se instala en el nuevo escenario callejero de la *culture jamming* o el *street art*.

En la producción artística existe una nueva configuración, se aplican nuevos conceptos, herramientas y estrategias, que hacen que la distinción canónica de géneros completamente diferenciados se vuelve inservible (Boj y Díaz: 2013, p. 131).

Hay que tener en cuenta al respecto que una nueva forma artística surge necesariamente a raíz de un desarrollo técnico, sobre todo cuando éste produce transformaciones profundas en la relación del individuo con su propia existencia y con la comunidad. Por esto, estos cambios necesitan nuevos soportes, nuevas narrativas e incluso nuevos espacios (Brea, 2002, pp. 163-165).

La problemática que subyace en la voluntad de ampliar el “proyecto estético” como se ha comentado anteriormente, radica en la recepción cultural de las obras, pues si el carácter de legitimación reside en parte en el público (Schumann, 2004), para éste resulta todavía difícil desvincularse de la institución para la apreciación artística debido a que su hegemonía está avalada por diferentes mecanismos, como por ejemplo, el educativo y político. Más aún cuando la creación artística se mueve según las reglas de las innovaciones y la obsolescencia periódica. “Las manifestaciones culturales han sido sometidas a los valores que ‘dinamizan’ el mercado y la moda: consumo incesantemente renovado, sorpresa y entretenimiento” (Canclini, 1995, p. 17). Los movimientos asociados bajo la denominación histórica de vanguardia son un buen ejemplo de esto.





**Figura 25. Untitled Free/Still**

Fuente: elaboración propia. Imágenes de obra Tiravanija, R. (2011). Untitled (Free/Still) [acción, instalación]. MoMA. Y capturas de vídeo de la acción sacadas de youtube <https://www.youtube.com/watch?v=0xRx2s3FpSg>

Las vanguardias llevaron la transgresión y la atipicidad como estandarte de su actividad artística, y lo que identificaba su peculiaridad u originalidad, para provocar en última instancia lo que Gubern (1996, p. 38) conviene en indicar como “efectos de extrañamiento”. El problema de esta cuestión es que las políticas de consumismo comercial en pro de la novedad hacía que los períodos de hegemonías de las vanguardias no fuesen duraderos. Y por este motivo la aceptación entre el público se producía de forma desigual, y de hecho, de forma general no se producía, puesto que la tradición artística vinculada a la mimesis, tenía ya una aprobación y cohabitabilidad de varios siglos. De hecho, muchas de las vanguardias han gozado de una aceptación por parte del público, en muchos casos, mucho posterior a su vigencia<sup>72</sup>.

Bauman (2001) en un análisis sobre las vanguardias indica que el rechazo del público en general,

era proporcional a la importancia que adquiría: cuanto más vituperada era mejor servía a fines de estratificación. El mercado supo ver que “hacer un arte incomprensible” era un indicador de distinción social (Bauman, 2001, pp. 127-128).

Por otra parte, las manifestaciones artísticas que abanderan un movimiento anti-institucional y crítico, se encuentran también en la difícil posición de difundir su mensaje (Holmes, 2008).

Bajo la estética relacional se adscriben numerosas propuestas de artistas en las que no se elaboran preguntas fuera del contexto que las acoge, sino desde este contexto. En la inclasificable “Untitled (Free/Still)” iniciada en 1992 por Tiravanija, de la que se hizo una recreación en el MoMA en 2011 (fig. 25) se realiza una acción en la que se realiza comida tailandesa para repartir de forma gratuita entre todos los asistentes. La obra modifica el contexto de museo donde habitualmente reservado a la con-

72. En 1976 se publica un estudio llevado a cabo por Michael D. Day: “Effects of instruction on high school students. Art preferences and Judgments (Studies in Art Education)”, en el que se relaciona la presencia en el currículum del arte contemporáneo para la apreciación del mismo.



templación quietista de la obra y se convierte en un espacio donde se invita a experimentar la “obra” e incluso a formar parte de ella y se inscriben relaciones sociales impredecibles.

Una observación interesante de Cirauqui (2006) sobre las obra de este artista, indica que su propuesta es la de producir un juego en el que la obra es considerada un *ready-made* invertido, puesto que el asistente, está obligado o forzado a concebirla en su “uso cotidiano”, una realidad de forma irreductible.

Otras obras que intentaron crear rupturas con la labor museística e institucional, como por ejemplo en el Land Art, fueron absorbidas por el museo de distintas formas. Christo Javacheff es un buen caso para resaltar diferentes argucias institucionales para incluir este tipo de arte, al mismo tiempo que el propio artista utiliza a la institución para poder financiar sus más celebradas obras a gran escala y de elevado coste. El carácter efímero de las obras se aleja de la idea de conservarse para la posteridad y su fundamento se sustenta en la idea de ser consumido “aquí y ahora” (Shcneider Adams, 2004), y por lo general despertaban mucha expectación e implicación ciudadana. En su obra “Surrounded Islands” junto con Jean-Claude realizada en 1986 cubrieron completamente varias islas de la Bahía Vizcaína de Miami de polipropileno rosa. Miles de metros de este material fueron necesarios, además de la colaboración de centenares de voluntarios implicados e impresionados por el proyecto. La financiación para llevar a cabo este proyecto generalmente procedía, según comenta Jean-Claude, de la venta a galerías e instituciones artísticas de los dibujos que el artista hacía como bocetos de las intervenciones en el espacio (Maysles Films, 2004). En este tipo de ca-

sos las instituciones suplen con dibujos, fotografías o vídeos la fisicidad de la obra para demostrar su poder testimonial y de apoyo a la actividad artística.

Otra muestra de control de la institución artística o del mercado del arte es protagonizada por artistas cuyo espacio original eran las calles de las ciudades. En el documental o falso documental de Banksy “*Exit through the gift shop*” (2010) se narra el desarrollo de la polémica trayectoria artística del francés Thierry Guetta. En el mismo, se relata que éste desarrolla una fascinación por el arte callejero por su carácter subversivo en la apropiación de diversos iconos de la cultura de consumo y su particular reelaboración de mensajes a través de las nuevas lecturas y ubicaciones. Al principio, éste intenta servir de apoyo testimonial con la grabación de acciones de estos artistas como Invader o Shepard Fairey, pero tras el éxito mediático y comercial de la exposición de Banksy en el Museo de Arte Contemporáneo de Los Ángeles (MOCA), Guetta intenta generar la misma expectación haciendo una exposición con sus propias obras, saltándose el recorrido de muchos artistas que primero habían usado la calle, teniendo como primera ubicación un espacio concebido como sala de exposición cuyo fin era provocar el éxito comercial, anulando todas las críticas y juegos representativos e interpretativos contraculturales que artistas del *street art* habían desarrollado. Sin ir más lejos, en el propio documental, se detalla la acción de Banksy en los muros de la franja de Gaza en 2005 (fig. 26), donde como él indicó “me pareció excitante transformar la estructura más degradante del planeta en la galería más grande del mundo, para fomentar el libre discurso y el mal arte” (Aguayo, 2005). En la muestra de Thierry Guetta se eliminan todo este tipo de

cuestiones, no sólo por el lugar de exhibición, sino también por el proceso técnico y creativo, cuyo fin último es la venta a través de la apropiación. En este caso, del juego interpretativo y representativo que realiza Banny con su obra.

El autor del documental, precisamente lanza una crítica a través de la narración del *film*, de la ambigüedad del concepto de autenticidad y de originalidad (DuBois, 2011), y también de las estrategias del mercado de arte. De hecho, a propósito de una muestra de Banny en su localidad natal de Bristol, indicó que era curioso que el ayuntamiento sufragara la exposición a una persona a la que habían perseguido durante años (Metres, 2009), y de la paradoja que encierra esta cuestión, al ser la misma obra en diferente espacio público un acto vandálico o un objeto de interés artístico. Revelando de esta manera, el poder del mercado de fagocitar aquellas prácticas que incluso pueden suponer un ataque y la valoración del trabajo artístico, cuando, como en el caso de Guetta, su éxito está basado en una “farsa” (DuBois, 2011).

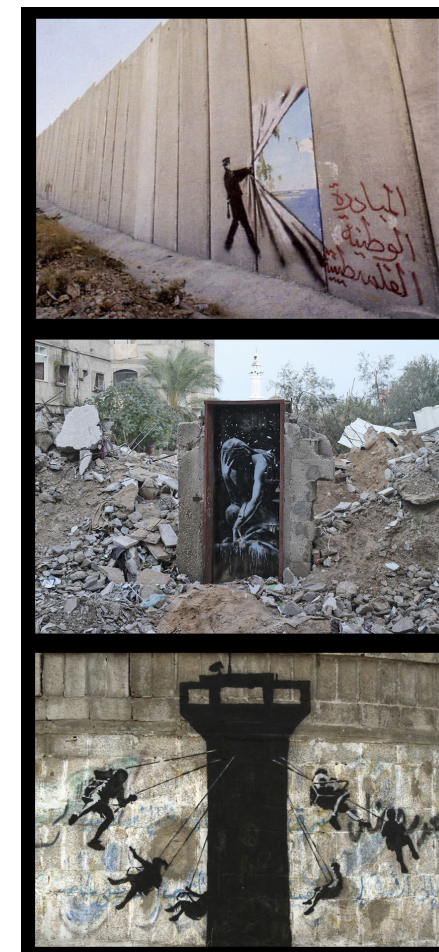
Esta confusión o paradoja que se expresa en las acciones de Banny, revela una particular situación ya anunciada por Michaud (2007), pues si la estética lo inunda todo, y el arte se plantea en términos de “estado gaseoso”; es decir, lo impregna todo, los espacios convencionales del arte no guardan la relación espacial canónica y convencional para con el arte, a pesar de su “obsesionada defensa”. En muchos espacios en desuso que se rehabilitan para albergar exposiciones de artistas, es difícil distinguir un *graffiti* que estaba anteriormente allí de una pintura, o de una zona de obras y una instalación.

Si se hace una revisión sobre sus orígenes del videoarte, se puede comprobar que una de las

cuestiones que impulsaron la implantación de este nuevo medio de expresión fue una ferviente crítica al control informativo. Los artistas veían en este medio una posibilidad subversiva contra el carácter unidireccional de los productos mediáticos audiovisuales, sobre todo el televisivo. Pero tras un fracaso de inscribirse en los hábitos visuales generados por la televisión, los artistas volvieron a instalar su actividad dentro del marco institucional puesto que el público en este espacio estaba más predispuesto a encontrar arte en el mismo (Schumann, 2004).

Es a finales de los años 60, debido al surgimiento de movimientos sociales y políticos, cuando surgen en paralelo, y siguiendo a estos movimientos, nuevos focos de atención en la práctica artística en relación al entorno y la recepción (Blanco, 2001; 2003), y rechazan seguir por la vía de la producción inflacionada de los “objetos artísticos”, tan cara a momentos anteriores (Collados Alcaide, 2012, p. 9).

Se abren espacios críticos más allá de la mera crítica representacional. La dimensión espacial de la práctica artística se transforma, concibiéndose en diversos modos. La instalación como forma artística toma protagonismo, como una nueva forma de proponer arte, más que de definirlo (Aznar Almazán, 2009). Muchas abordan el problema de la movilidad, ya sea a través de la teoría de los desplazamientos o las dinámicas, como las migraciones de sentido y conexiones entre los diferentes lenguajes (escultura, arquitectura, fotografía, cine, vídeo o medios digitales de comunicación). Las hay que incluso toman el museo como receptáculo para la apropiación de esta retórica del espacio físico de esta institución para la fijación de sentido. Esta forma de arte *in situ*, que sin duda dominó los años noventa, quiere evidenciar que el hecho artístico no



**Figura 26. Obras de Banksy en el muro de Gaza.**

Fuente: elaboración propia con imágenes de la web del artista <http://banksy.co.uk/index1.2.asp>

es neutral, y no se ubica en un espacio libre de ideología. A este respecto, hay que anotar que según Bourriaud (2007), a pesar de estas prácticas interesantes y con mayor delicadeza, “el error consiste en creer que el sentido de un hecho artístico reside únicamente en su contexto” (p. 138).

Louise Lawler (fig. 27) a través de un gesto apropiacionista donde retrata las obras dentro de un contexto determinado, ya sea el museo, galería o el coleccionismo privado, para visibilizar o hacer ambiguo los diferentes mecanismos para la configuración de los espacios como escenario ideológico y las mediaciones y procesos derivados de las relaciones mercantilistas del arte (Graw, 2004, p. 56).

A través de esta apropiación, de la imagen, de la obra y del contexto, la artista revela una relación

específica con las obras de otros y a partir de ellas generar su propio discurso. Estas imágenes que nos brinda la artista se basan en la suposición de un saber ya construido y ya codificado, por lo que el hecho de aislar estos climas creados en los intersticios, en estos espacios y contextos, opera en la una renovada versión de producción simbólica (Pelzer, 2004).

Caso paradigmático de esta cuestión es la obra de Chris Burden “Exposing the foundation of the museum” (1986). Literalmente el autor deja ver los límites físicos del museo a través de una excavación en el suelo de la sala donde la obra se instala. A través de descubrir lo “no visible” de la institución, actúa como metáfora del desvelamiento de las bases ideológicas de la institución (Martín Prada, 2012a, p. 151).

**Figura 27. “Pollock and Tureen, Arranged by Mr. and Mrs. Burton Tremain” (1984) Connecticut, y “Living Room Corner Arranged by Mr. and Mrs. Burton Tremain, Sr.”, (1984) Philadelphia Museum of Art.**

Fuente: recuperada de la web <http://www.tyci.org.uk/wordpress/louise-lawler-forever-casting-shadows/>



### 2.3.2.2.2. Aplicación de la apropiación en la noción de lo público.

De forma más contundente, las propuestas artísticas que suponen un quebrantamiento para la acción programática de las instituciones artísticas, como espacio separado de la vida cotidiana, son las englobadas dentro de lo que se ha denominado arte público. Aznar Almazán (2009, p. 71) sostiene que uno de los retos del arte en la época posmoderna es precisamente el ensanchamiento del contexto donde el arte se produce. La búsqueda de nuevos espacios irrumpe con fuerza más allá del trabajo con nuevos lenguajes.

Este arte cuestiona la noción de lo público, y la noción del espacio público, sobre todo de la ciudad y el que está constituido de forma regulada y bajo la norma administrativa. Estas prácticas vinculadas pueden injerir en la propia organización urbanística, hasta aquellas que potencian el desenmascaramiento de las relaciones sociales (Brea, 1996, p. 35).

Generalmente las obras de arte público estaban destinadas a la admiración de las cualidades estéticas de las mismas y las interacciones con el entorno arquitectónico, y su monumentalidad servía como anclaje entre memoria e historia (Amaral, 2006), por lo que en realidad no estaban comprometidas con la implicación del público y la comunidad (Townsend, 2008, p. 31). El arte público pasa de mostrar pasivamente los objetos, para “servir para el diseño funcional o de obras temáticas conceptualmente a la intervención social” (Jacob, 2000, p. 278), y por tanto el espacio público por este tipo de arte definido, se convertiría en espacio político (Deutsche, 2001).

La tendencia del último arte público es la de adoptar una posición más reflexiva, crítica y que

posibilite la participación, para que el espacio público se convierta en lo que denomina Crimp (2001), un “museo sin paredes” con el fin de dotarlo de otras funcionalidades. Estas cuestiones sin duda están unidas a la creciente privatización del espacio público: proceso de gentrificación, leyes contra la indigencia, privatización del ocio, por ejemplo.

Por tanto las obras del arte público asumen como vital el espacio donde se desarrolla, tanto físico como social, para profundizar en cuestiones relevantes del espacio urbano actual, relacionadas a las comentadas por Foglia (2008, p. 23), y de las cuales citamos:

- Formas de habitar el espacio urbano usando las tecnologías de la información y comunicación.
- Nuevas cartografías sociopolíticas y movimientos sociales.
- Comunicaciones alternativas: redes personalizadas y autoconfigurables.
- Reconfiguración de contextos espacio-temporales.
- Cuestionamiento de los sistemas de control.

Aún así, este tipo de obras no se adscriben a una posición fija que dicte como ha de operar, puesto que no hay un “gran relato” que prescriba o unifique este tipo de prácticas. Las mismas no están orientadas hacia el “objeto”, cobra sentido a través de un proceso de realización y recepción, que se contextualiza en situaciones concretas (Aznar Almazán e Iñigo Calvo, 2007).



**Figura 28. Fotografía del proyecto ‘Escultura publica en la periferia urbana de Monterrey’ (2006). Tercerunquinto.**

Fuente: recuperada de <http://pietmondriaan.com/tag/tercer-un-quinto/>



Un elemento clave para la valoración de ciertas propuestas artísticas que trabajan en el desarrollo de lo político dentro del espacio público es la cuestión de apropiación del espacio. El concepto de apropiación en este caso concreto está unido al proceso de socialización. La persona se construye a sí misma a través de las relaciones e interrelaciones, en un contexto sociocultural e histórico. A través de la acción la persona produce estas marcas de identificación simbólica de sus procesos cognitivos y afectivo en el entorno, de forma activa y actualizada (Moranta y Urrútia, 2005, p. 283). Algo que vemos arraigado en el concepto de deriva situacionista.

Relacionado con esta idea de deriva, como tránsito fugaz, pero cargado de significado estético y político, está la obra de Streuli. En sus instalaciones principalmente por Europa realiza toda una labor documentalista, donde recoge imágenes fotográficas o videográficas de sus “paseos” o de su *flânerie* y las expone en interminables paneles de tal manera que el espectador puede dar cuenta de los amplios tránsitos urbanos, sin fin, efectuados y propuestos por el artista en varias ciudades del mundo,

donde el realizador de las imágenes se apropia de logos, signos, marcas, personas, poses y actitudes que bien pueden ser un retrato de cualquier ciudad, para permear en el espacio contemporáneo por excelencia del “no lugar” propuesto por Augè (2000), y que siguiendo su teoría, si un lugar es la definición de la identidad, lo relacional y lo histórico, el “no lugar” es el espacio de la indefinición de la identidad, lo relacional e histórico (p. 83).

Sus instalaciones son una representación estética, de ese encuentro con la ciudad, con sus símbolos urbanos contemporáneos en la definición de lo contemporáneo.

El colectivo Tercerunquinto en su “Proyecto escultórico para la periferia de Monterrey” (fig. 28) donde a través de la ubicación de una plataforma en las afueras de Monterrey, con la que va más allá de la representación estética planteada por el anterior artista citado, y con la intención de revelar la burocracia escondida y los límites entre el espacio público y privado, intenta plasmar que el tejido urbano de la ciudad no es un espacio neutro, pues está cargado de desigualdades y distinciones, y por lo tanto cargado de significación social y política, no sólo geográfica (Crimp, 2001).

En la plataforma instalada en este espacio se producen infinidad de interacciones en la misma y todo tipo de acciones propuestas por la propia comunidad.

Los márgenes entre arquitectura, urbanismo y escultura pública desaparecen tal y como habitualmente son asimilados y revelan otro tipo de conexiones (Carrión, 2007). La idea de lo “urbano” propuesta en este proyecto coincide con la idea de Delgado (2008), donde la urbanidad es la “sociedad

que los ciudadanos producen” (p. 181). Es decir, su uso correspondiente a una serie de necesidades y opciones.

### 2.3.2.2.3. Espacios cambiantes y móviles para el arte. Apropiación del espacio.

La valoración de las acciones en el territorio de lo público emprende investigaciones en cuanto a un entorno específico, no sólo en cuanto a las particularidades de lo físico, lo social, o lo conceptual, sino también con lo tecnológico. Esta particularidad del entorno ha subrayado diversas posturas que apuntan a un cambio en el imaginario colectivo, las estructuras sociales, e incluso implicaciones a nivel antropológico.

Castells (2005, 2006) comenta que el tejido de telecomunicaciones que han configurado las ciudades debido al desarrollo por un lado, y a la popularización de la tecnología por otro, nos lleva a una “sociedad móvil en red”. Los flujos electrónicos, en consecuencia, modifican el pensamiento encargado de la producción del espacio.

La interacción prima en este panorama, y estos dispositivos portátiles hacen posible la recepción masiva de diferentes informaciones y el envío. Obviamente estas posibilidades subyacentes en este mundo hiperconectado, tienen limitaciones, hecho que hay que tener en cuenta para valorar nuevos postulados que advierten la posibilidad inherente de una comunicación más libre, y el acceso y participación ciudadana plural (Medosch, 2004). Consideraciones cuestionables cuando las estructuras de organización de las telecomunicaciones están monopolizadas por las grandes corporaciones y singularmente dirigidas al consumo (Foglia, 2008, pp. 18-20).

Si entendemos que el espacio público significa la creación de nuestro propio mundo, al decir de Hannah Arendt, esto es, un espacio fabricado por el hombre y aquello relacionado con los asuntos de quienes habitan juntos. Para Makowski (1995) el concepto moderno de lo público se ha ido desestabilizando, puesto que el espacio público se piensa más allá de su referente físico, real y geográfico; ahora éstos, pueden ser virtuales, transnacionales y por tanto, globales.

Si en la investigación de años precedentes, tal como se ha expuesto estaba orientada al análisis de las relaciones contextuales como discurso, la creación artística que toma como ámbito de producción la Red reconoce en este “espacio” la disolución de todas las relaciones contextuales (Carrillo, 2007; Martín Prada, 2001a). Este medio es el que más le puede hacer daño a la hegemonía administrativa e incluso ideológica del arte.

El potencial que ofrece Internet como receptáculo para nuevas narrativas y propuestas pronto se hace eco en el mundo del arte. Aquellas obras que se fundamentan en usar la especificidad del medio para explotar al máximo la interacción y comunicación con el usuario para crear contenidos a partir de sonidos, texto e imagen (Baigorri y Cilleruelo, 2006, p. 11).

Uno de los problemas a los que se enfrenta este tipo de obras es la difícil focalización o captación

de atención por parte de los usuarios ante la inasible información que la misma contiene. Sobre todo en un “medio en el que prima la velocidad sobre la reflexión y la cantidad sobre la calidad” (Verdú Schumann, 2004, p. 1029). El carácter “rizomático” de la Red aniquila cualquier pretensión de encontrar saber o información, pues se disemina y despliega de forma imparable. Cualquier contenido o conocimiento “ha de ser leído a través de otro” (Brea, 2002, p. 183).

Ante la aparición de esquemas de control en la Red, surgen y se desarrollan movimientos activistas y de resistencia, que van de la acción directa para sabotear la navegación y la estructura de webs, hasta las más “radicales”, que reivindican derechos como la posibilidad de un código abierto, derecho a la privacidad y la encriptación, o la independencia en el uso de servidores (Brea, 2002, p. 80), o en el terreno artístico: *artivistas*, que luchan contra la emulación de las convenciones artísticas en Internet, como es el caso de los derechos de autor, objetualización, comercialización. (Baigorri y Cilleruelo, 2006, p. 168).

Al mismo tiempo, no hay que dejar de reseñar que la Red supone un soporte mediático de difusión de las obras que a veces no corresponde con net.art y su contenido no guarda relación con Internet. Esto no quiere decir que las obras no puedan desarrollarse fuera de Internet, pero tienen que basarse en una “cultura de red” (Martín Rodríguez, 2014). Lo más interesante del net.art en este sentido es, al igual que cierta parte de la producción artística contemporánea, la posibilidad de producir comunidad y dispositivos relacionales (Do Pico, 2006).

El perfeccionamiento y manejabilidad de los dispositivos móviles (expansión de redes inalámbricas o internet 3G), se han ido conjugando con tecnologías para la geolocalización, la geo-anotación, y el control y vigilancia, anunciando una determinada convergencia tecnológica (Foglia, 2008). Esto ha impulsado nuevas narrativas espaciales, y la convergencia tecnológica ha hecho posible que por ejemplo podamos consumir productos en Internet que antes sólo podíamos consumir en el cine o en televisión, o en nuestro smartphone consultar y disfrutar obras, que antes sólo podríamos ver en museos o galerías (García Canclini, 2009, p. 142).

En cuanto a estas “nuevas formas de contar”, la tecnología hace que la narración diseñada se vaya desarrollando a medida que se transita el espacio, y tienen en muchos casos la influencia de los sonidos, el paisaje sonoro real o implementado. En torno a cómo esta tecnología ha generado una nueva y percepción sobre el espacio y el modo en que lo transitamos. La unión de capas de información, connotaciones y registros (Álvaro, 2011; Boj y Díaz, 2013).

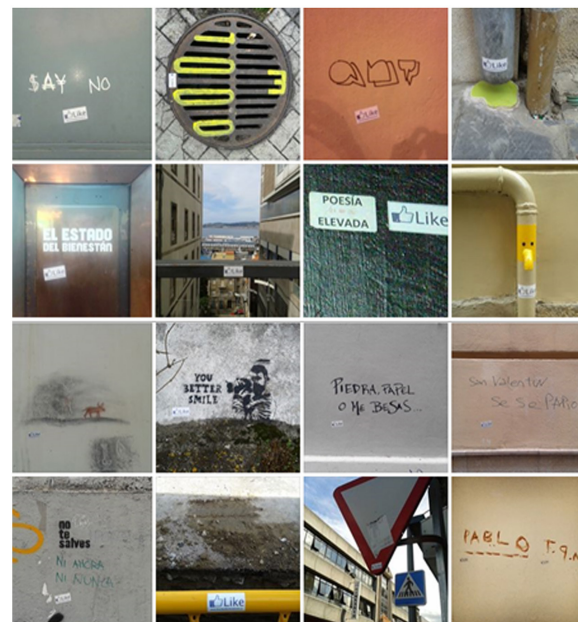
La novedad que más implica a considerar nuevas “narrativas espaciales” dentro del ámbito artístico, y que se comprometen con la noción de lo público y el uso que se hace del mismo, es el concepto de los medios locativos o *locative art*, que se beneficia de las posibilidades de nuevos medios tecnológicos y como respuesta a formas previas de arte digital, como es el net.art, que concibe el espacio virtual como contexto figurativo (Paraskevopoulou, Charitos y Rizopoulos, 2008, p. 6). Propuestas que posibilitan un giro al espacio físico (Martín Prada, 2009), por lo que resurgen el *flâneur* urbano y la práctica situacionista de la deriva de Debord. El interés de



estos proyectos en confrontación con aquellos desarrollados exclusivamente en la web, es que el espacio físico está vinculado al espacio que se construye de forma virtual, lo que Lemos (2009) llama “territorios informativos”, donde lo importante no es la forma del territorio, sino la función; una tendencia que en ciertos aspectos revierte la idea de la potencia del simulacro en las tecnologías digitales en las que la realidad es susceptible de ser producida independiente de un referente en lo real. Este tipo de prácticas, frente al arte digital precedente, trabajan y reivindican la idea de espacio físico (Paraskevopoulou, et.al, 2008).

En un sentido próximo a esta tendencia, encontramos un interesante proyecto en el que el funcionamiento de ciertas herramientas de la red social Facebook sirve para establecer una vinculación ingeniosa con el espacio. El proyecto se llama #TheCityAfterFacebook, lanzado en 2013 en el que podemos ver una invitación a los internautas a apropiarse de los “likes” de Facebook para ponerlos en puntos de la ciudad de tal manera que como se propone en su web se busque “interactuar con el espacio físico aportando iconos del mundo virtual” (<http://www.thecityafterfacebook.es/>). Con esta iniciativa se crea una comunidad en la que una vez que la etiqueta de “like” es puesta en el mundo real, se cuelga en la página de Facebook “I like the city after Fcb” (fig. 29), para que se produzca una retroalimentación constante entre estos dos espacios y se produzca un paralelismo entre el muro urbano y el muro de la red social (<http://www.thecityafterfacebook.es/>)

En otras propuestas basadas en la acción in situ encontramos la disolución de lo ficticio-narrativo y la realidad<sup>73</sup>. Es en el espacio real donde se ilustran



las ambigüedades existentes en las narrativas espaciales (Boj y Díaz, 2013).

Así el arte de los medios locativos plantean la posibilidad de no sólo la visibilidad y la activación de la conciencia de un espacio conocido, sino el uso habitualmente con un fin bien de mero entretenimiento, de acuerdo con las lógicas de explotación de las industrias culturales; bien crítico, con el uso público que se sucede en el espacio urbano o de otra clase; o incluso poetizante de acuerdo a la estructura del relato narrativo que se propone (Paraskevopoulou et. al, 2008; Townsend, 2008; Álvaro, 2011).

Otro punto a destacar es que el carácter “móvil” de la propuesta ha propiciado que el canal de

**Figura 29. Fotos de participantes del proyecto The city after fcb**

Fuente de elaboración propia a través de capturas de pantalla de la página de Facebook “I like: the city after Fcb”, <https://www.facebook.com/the-city-after-Fcb/>, <https://www.facebook.com/ojospaseando/> (secc. Fotos, 2014).

73. A modo de antecedente dentro del mundo artístico vemos que, en el S.XVII, entre la alta sociedad europea, existía una moda en la que era de obligado cumplimiento para los jóvenes estudiantes realizar visitas en la localización exacta de obras de arte vedutistas. Este término (de veduta, vista en italiano) indica una propuesta pictórica que se originó en Venecia y que representaba de manera muy minuciosa paisajes generalmente de ciudades, y que incluían numerosos detalles casi a modo cartográfico. Véase Sastre Domínguez (2009, p. 88), donde además la autora cita a que esta ‘moda’ también era patente en el desarrollo urbano de Japón debido a las xilografías de Ukiyo-e (pinturas del mundo flotante).

De esta particular observación se deduce que estas experiencias resaltan la ambigüedad del mundo representacional del arte y su correlato con el mundo físico representado, además de sus interrelaciones, confusiones y problemáticas.

entrada-salida se desplace del PC de sobremesa a una forma más itinerante. En las últimas décadas toma gran importancia la cuestión de la computación ubicua o pervasiva (ubicomp), donde los dispositivos inalámbricos posibilitan una simbiosis de los mismos en la vida cotidiana. En muchos casos esta tecnología pasa desapercibida para el usuario, y se confunde con el resto de elementos del entorno. Esto sugiere una idea de Martín Prada (2001a) en relación a la definición social del net.art como medio emergente, en la que “la tecnología no colabora en la acción del vivir, sino que es ahora el lugar donde ésta se desarrolla” (párr., 4).

Todo ello se constituye como nuevo escenario de las comunicaciones digitales y por consiguiente, un emplazamiento para la actividad artística neo-medial (Boj y Díaz, 2013, pp. 132-133).

Lo que a juicio de Townsend (2006, 2008) se produce una interacción de sistemas de mando de arriba-abajo (*top-down*) en oposición abajo-arriba (*bottom-up*) para la acción colectiva.

Si la navegación a través del hipertexto se produce de tal manera que la activación de los distintos enlaces se traslada de un vínculo a otro, existe un paralelismo con esta práctica al ser ésta como “expresión tridimensional y urbana de las estructuras hipertextuales” (Boj y Díaz, 2008, p. 136).

Con estas prácticas derivadas de las tecnologías locativas, se lleva a último término la voluntad de Duchamp de desmaterializar el objeto artístico, hasta tal punto que lo convierte en experiencia del receptor-usuario. De hecho el acercamiento de esta propuesta del ámbito artístico y las industrias culturales en muchos casos se justifica debido a la voluntad de ampliar su aplicación a una audiencia más amplia, a través de integrar lo artístico a la esfera

de otras actividades humanas, bajo la consigna de arte-vida (Martín Prada, 2012a, p. 111).

En otra línea existen proyectos que tratan de profundizar de forma crítica cuestiones asociadas al propio espacio (Boj y Díaz, 2013, p. 134), como es el caso de la obra del colectivo Theory Blast “Fixing Point” existe una asociación clara a la tecnología de geolocalización o GPS (General Positional System), donde a través de un recorrido guiado por la voz de una entrevista realizada a la hermana de un desaparecido en el conflicto de Irlanda del Norte, se va realizando una reflexión sobre el conflicto a través del espacio, muy presente en dicho conflicto político, en la propia dinámica del itinerario (<http://www.blasttheory.co.uk/projects/fixing-point/>)

En otra línea está la obra de “Fields Works” de Masaki Fujihata. Obra que recuerda a una cuestión comentada por Foglia (2008) en relación al arte de los medios locativos: “Hablamos de hilos invisibles que se convierten en los conectores que unen los diferentes nodos participativos, enlaces que colisionan en todo momento con objetos físicos dentro del espacio urbano” (p. 23).

La obra consiste en la reconstrucción de una memoria colectiva en el ciberespacio, de forma también colectiva y participativa, a través de archivos de vídeos indexados mediante una ubicación GPS e imágenes de vídeo que configuran una “red simbólica” por varios países del mundo, que se lleva construyendo desde 1992 (<http://www.field-works.net/>). Vemos en la misma que en relación a este tejido urbano, el artista japonés incluye partes audiovisuales sobre el espacio reflejado en esta especie de mapas virtuales. De forma singular este autor juega con la posibilidad del audiovisual de ser, dentro del panorama tecnológico, el que mejor capta

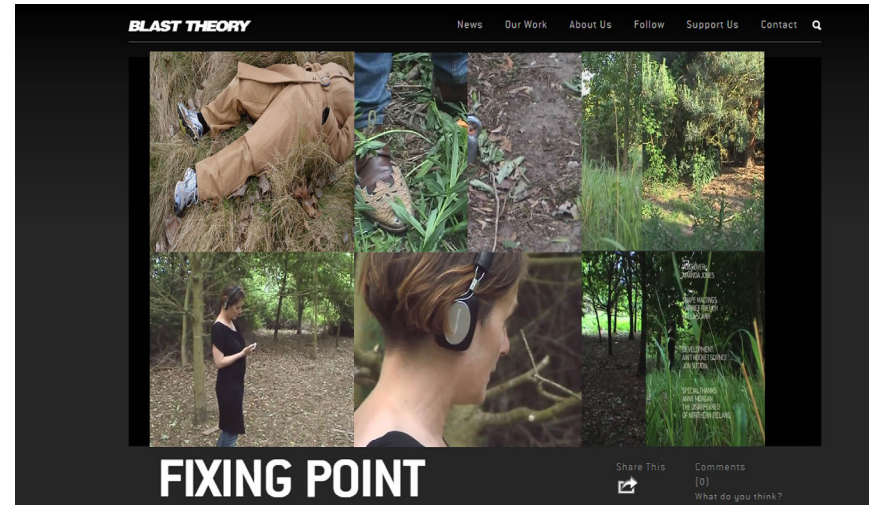
la experiencia directa que tenemos con nuestro entorno, a modo de contigüidad espacial (Sastre Domínguez, 2009). De alguna manera, el autor en sus entrevistas a personas en los sitios que son cartografiados, realiza una confrontación entre el mapa real (objetivo) y el personal (subjetivo), donde se producen multiplicidad de puntos de vista. Por tanto, el artista, con estos puntos de vista, produce un “retrabajo” de la realidad a través de los mismos entre la fisicidad y lo virtual, entre tiempo y espacio, entre distancia y proximidad (Hemment, 2006; Spielmann, 2011).

Una postura que se acerca al activismo, en cuanto al uso “legítimo” del espacio, es la de Electronic Disturbance Theater 2.0, promovido por Ricardo Domínguez, con su proyecto “Transborder Immigrant Tool”<sup>74</sup> iniciado a partir de 2009. Su idea nace del drama social y personal que supone el cruce de la frontera de México a Estados Unidos, sobre todo por la cantidad de muertes que se producen al año, con el deseo de huir de situaciones de pobreza, marginación o violencia. Para ello es necesario un teléfono móvil de bajo coste con una antena que permite tener acceso a una señal de GPS sin la necesidad de utilizar el servicio de pago (Nadir, 2012). Mediante el *software* instalado, se pueden encontrar en este camino, las vías de acceso, carreteras, depósitos de agua, los puestos de policía, y en general toda una serie de ubicaciones útiles para que

quien cruce la frontera tenga más seguridad y posibilidades de hacerlo (Cárdenas, 2011). En palabras de Foglia (2008) sobre esta obra:

Se trata de un proyecto que vivirá en la zona de conflicto, no en una galería de arte. Su efectividad marcará las líneas de acción en personas que requieren respuestas y el compromiso asumido por los creadores es vital para entender que se siguen encontrando fisuras en los sistemas de vigilancia y que se deben seguir explorando y desarrollando esas zonas aún no abarcadas por los poderes de control global (p. 25).

Otro ejemplo relevante relacionado con el espacio y los dispositivos de control es el del grupo Surveillance Camera Players (SCP) que desde el 1996 se apropian directamente de los mecanismos de videovigilancia de la ciudad de Nueva York<sup>75</sup>, para resaltar el crecimiento de una sociedad “videovigilada”. Sus acciones intentan despertar la conciencia



**Figura 30. Web Proyecto de Fixing Point.**  
Fuente: elaboración propia a través de capturas de pantalla de la web de Blast Theory. Recuperada de <http://www.blasttheory.co.uk/projects/fixing-point/>

74. Este grupo de *cyberactivistas* desarrollan su trabajo de acuerdo a la teoría y práctica de la Desobediencia Civil Electrónica (Electronic Civil Disobedience). Sus acciones se centran en el desarrollo de redes de comunicación alternativas fuera del campo de acción de las grandes corporaciones.

El propio nombre del colectivo añade la terminación de “2.0” a raíz del proyecto citado “Transborder Immigrant Tool” con el que han tenido una atención mediática considerable debido al trasfondo político-social de la propuesta, debido a la ayuda facilitada a aquellas personas que deseaban cruzar las fronteras (Cárdenas, 2011).

75. Si tenemos en cuenta los acontecimientos del presente siglo en esta ciudad, en concreto del 11-S, los dispositivos de videovigilancia han aumentado más del doble con respecto a fechas anteriores a este acontecimiento. Por lo que este colectivo nazca en Nueva York es significativo pero también inevitable. Este



**Figura 31. Imágenes de *performances* de Surveillance Camera Players.**

Fuente: recuperadas de <https://eyebeam.org/people/surveillance-camera-players> (arriba); <http://www.factoryschool.com/pubs/scp/> (centro); [http://hosting.zkm.de/ctrlspace/discuss/msgReader\\$217?print-friendly=true](http://hosting.zkm.de/ctrlspace/discuss/msgReader$217?print-friendly=true) (abajo)



colectivo cuestiona la presunta seguridad que estos dispositivos pueden proporcionar y sobre todo la legalidad de este hecho, que según parece vulneran la Cuarta Enmienda de la Constitución de Estados Unidos, donde se protege la privacidad del ciudadano. Para más información véase Rubén Díaz, Entrevista a Bill Brown en <http://publicaciones.zemos98.org/spip.php?article623>, donde el autor realiza una entrevista al cofundador del colectivo.

de ser vigilados (*We know you are watching*) como es la de ubicar en un mapa todos los dispositivos de videovigilancia en zonas transitadas para repartirlo a ciudadanos con el fin de visibilizarlas. Estos dispositivos y otros están tan mimetizados con el paisaje urbano, que a veces no consideramos, al menos de forma consciente, su naturaleza tecnológica (Foglia, 2008, p. 18).

Esta idea planteada tanto por el colectivo neoyorkino y el que opera en la frontera México-E.E.U.U, revela una información valiosa en cuanto a nuevas lógicas de lectura de los mapas y sus relaciones con el espacio. De forma general están las lecturas de los mapas que “son recomendadas” (Jain, 2009) según las pautas cartográficas de acuerdo a cuestiones de espacio fijo, orientación y simbolismo (azul-mar). Lógicas que se están invirtiendo o modificando con la nueva creación de mapas con distintas capas de información digital, como el propuesto por Google Earth con fines publicitarios, en la que la lectura es menos pautada o predecible, y en la que además cabe la posibilidad de añadido a aquellas zonas del mismo que tengan puntos sin cartografiar por el propio usuario. Estas propuestas analizadas y otras muchas bajo la consigna de lo “locativo”, tienen su razón de ser en la creación alternativa de cartografías dinámicas o de representaciones espaciales a la experiencia común del espacio, que incluso se pueden fundamentar en cuestiones meramente subjetivas, no sólo físicas o geográficas (Martín Prada, 2012b, p. 225).

A juicio de Baudrillard el mapa también se convierte en simulacro, y por tanto es más importante que el propio espacio físico, mientras que a juicio de Jameson, el territorio es imposible de cartografiar. Estas concepciones proponen, según Paraskevopoulou (et. al., 2008), una visión “posmoderna” de las lecturas posibles del mapa. Por lo que estas obras como otras, intentan actualizar y recoger la intervención individual sobre el espacio y las relaciones sociales que allí se determinan, lo que sería una cartografía táctica.

El mapa creado por SCP no sólo sitúa espacialmente los mecanismos de vigilancia usados por

estructuras de control, sino que además se infiere un “reconocimiento explícito de los mapas como dispositivos retóricos: los mapas no son solamente representaciones espaciales, sino que también forman argumentos” (Paraskevopoulou, et. al., 2008, p. 9).

También se advierte la inclusión del factor tiempo en la lectura del mismo, en este caso concreto más perceptible y significativo en el de “Transborder immigrant tool” puesto que la situación espacial del mapa contempla tanto la ubicación actual, como el trayecto ya realizado con respecto a nuestra posición inicial, y el trayecto restante hasta nuestra destino fijado previamente (Jain, 2009).

Estas dos perspectivas en cuanto a la concreción del espacio, se advierten que se usan dos estrategias perceptivas en cuanto al mapa, una desde la concepción de la representación del espacio como información, donde se incluyen datos cuantificables, como la que se añaden experiencias subjetivas en función diversas variables posibles en función del uso de ese espacio (Sastre Domínguez, 2009, p. 89).

Por otra parte, volviendo a las consideraciones generales acerca del proyecto de SPC, la voluntad del mismo es exigir la protección de la imagen privada de aquel que no quiera ser vigilado a través de la cámara y reivindique que no es un “blanco de sospechas” por este motivo; puesto que los mapas están creados para ser usados (Díaz, 2007). Su actividad consiste en la realización de *performances* vinculadas a la representación teatral con un toque humorístico que realizan delante de la cámara para subvertir el mecanismo de control de la cámara de vigilancia –ser visto sin darse cuenta-, puesto que la actuación frente a las cámaras espectaculariza la

vigilancia, y las personas encargadas de revisar las imágenes se convierten en espectadoras al modo que se produciría en, por ejemplo, el medio televisivo de acuerdo con la pasividad en la que se recibe las imágenes y la noción del directo. Con el propósito, como ellos indican, de “evitar al personal el aburrimiento”(http://www.notbored.org/scp.html). Algunas de las obras representadas en sus *performances* son “1984” de George Orwell, o “Ubu Roi” de Alfred Jarry (fig. 31). Las características formales de las acciones son la importancia de la utilización de mensajes icónico/verbales, ya que estos sistemas no suelen captar el sonido, sino la imagen.

En esta obra, y en general en este tipo de arte basado en los medios locativos, vemos como el espacio es apropiado, o mejor dicho, se produce un gesto de apropiación pero no en los términos en los que proponía Duchamp o Warhol, para condicionar al espectador en una especie de ambigüedad sobre la representación tradicional artística, o para activar la obra de otros bajo una nueva perspectiva, sino en los términos que propone Makowski (1995), Chartier (2001), o Certeau (2000), en la que la apropiación, sirve para mostrar el uso social de los discursos y modelos subyacentes que se producen, bajo la intencionalidad de modificarlos o subvertirlos, puesto que en este caso particular de Fixing Point, en el que a través de un trazado en un espacio determinado se tiene en cuenta la polisemia y proxemia de los distintos espacios públicos, para que la experiencia por el paseante se genere entre la propia narrativa del relato, las relaciones emocionales y simbólicas producidas en esa ocupación del espacio y el carácter impredecible de sucesos que se pueden dar en el mismo (Boj y Díaz, 2013).

En estos ejemplos en los que el teléfono móvil se convierte en un elemento central, genera una nueva ubicación entre el espacio físico-público, y el espacio que nos proporciona el teléfono virtual, global y móvil. Cuestión central en numerosas investigaciones actuales en relación a esta nueva tecnología, como por ejemplo la llevada a cabo por la canadiense Mobile Digital Commons Network (MDCN) y que dan origen a nuevas formas de interacción social.

De forma análoga al trabajo de SCP y los grupos que han surgido a raíz de la iniciativa neoyorkina de Bill Brown y Michael Carter, se produce una tensión entre lo público y lo privado, donde por una parte se dan pistas que trazan un recorrido por la ciudad evitando la videovigilancia, reclamando el “derecho de privacidad en el uso de lo público”, puesto que en palabras del propio Bill Brown nadie puede ser dueño del espacio público, sólo puede ser apropiado (Díaz, 2007). En la propuesta del grupo Electronic Disturbance Theater 2.0 encontramos que en esta idea de apropiación se añade la apropiación del uso retórico de las grandes industrias de las telecomunicaciones de las tecnologías de geolocalización con un fin totalmente diverso: para transitar y eludir una autoridad hostil en un territorio “de nadie” como son las fronteras.

Además del uso del espacio, estos proyectos basados en la trazabilidad de un trayecto, incorporan el factor tiempo, puesto que como advierte Martín Prada (2009, p. 5), se intensifica la relación entre “cardinalidad” (espacio) y “calendareidad” (tiempo).

En los primeros casos está la relación espacio-tiempo lógica y natural, implícita en el desarrollo del propio recorrido, aunque en el caso de los de Irlanda del Norte, el tiempo se encuentra evocado, debido a la vinculación a sucesos acontecidos en

otro punto del espacio-tiempo, produciéndose casi una relación cuántica en su imbricación.

En el ejemplo de los SCP, el factor es relevante sobre todo en la producción-visualización de los actos o *performance* de forma simultánea con el mismo modo que se produce en la televisión, pero este caso no se muestra como un directo-realidad al uso, sino como el desarrollo de una ficción en directo.

Este espacio de relaciones entre la realidad aumentada y el mundo físico da la posibilidad de apertura donde es posible la intervención, la actuación, para devolver “a la cultura su valor de método de construcción experimental de la vida cotidiana” (Álvaro, 2011), a la vez que modifica la idea del territorio físico como algo cerrado o clasificado, evidenciado el carácter heteróclito y cambiante del mismo (Lemos, 2009). Al mismo tiempo también se recupera la idea de que lo social debe de ser construido en la materialidad del espacio, no en las interacciones que se producen en la Red, ya que “calles y plazas deben ser recuperados como medios de comunicación en sí mismos y reactivados como espacios prioritarios para la interacción social” (Martín Prada, 2009, p. 9). Esta cuestión nos remite casi a una idea antropológica en la que si el hombre tiene la necesidad de transformar el entorno exterior a través de la técnica, el lenguaje y las instituciones para coparlo de significado, esto es la creación de lugar (Lemos, 2009, p. 28).

Por eso no deja de ser paradójica la producción artística cuyo fundamento y marco es el ciberespacio, puesto que tal como relata Gubern (1996), no deja de ser un espacio sin extensión, un espacio figurativo inmaterial, que permite penetrar en la misma viviendo a través de ella, en la que se atrapa a través de la implicación sensorial, no sólo visual.

El arte, en esta relación de las bases de datos y el mundo físico, o la tecnología de control y el espacio público, y el modo en que nos relacionamos, tiene un gran papel, al trasladar de las instituciones artísticas al espacio público ciertas inquietudes que pueden llegar a un grupo de personas más amplio, o al menos ese es el objetivo buscado. De tal manera que la actividad artística que se produce, en este tipo de obras, no sólo está comprometida con el territorio físico y las posibilidades semánticas del mismo, sino, como ha quedado patente en estos ejemplos, con el contexto y con el uso potencial de las nuevas tecnologías para generar nuevas interacciones comunicativas y sociales (Martín Prada, 2009; Álvaro, 2011). Se puede indicar que parte de la producción artística de las últimas décadas, sobre todo aquella que ha pretendido echar un pulso al dictamen de las

instituciones artísticas, principalmente por el aislamiento, buscan nuevos “rituales” cuya confluencia entre el arte y el ahora esté patente (Amaral, 2006, p. 376). Es decir, el arte al saltar a la escena pública se produce una obra cooperativa, al decir de Mary Jane Jacob (1997, c.p. Amaral, 2006, p. 384) que permite el cambio mutuo, el diálogo, donde el propio artista encuentra su lugar y su voz cuando ayuda a expresar la de los demás (Martín Prada, 2009), puesto que los avances en la nueva práctica organizativa del arte que se produce fuera de los museos como se ha indicado, se propone al público como una nueva frontera para el arte (Jacob, 2000, p. 275).

### 2.3.2.3. Procesos de producción e implicación artística. Apropiación y nuevas formas de autoría.

La etapa artística posmoderna supone una caída de los grandes relatos legitimadores. Al sembrar duda sobre la validez de los mismos, se vieron afectadas las formas expresivas para vehicular esas “nuevas narraciones”. Sobre todo en lo concerniente al significado y a su producción y en cómo éste es gestionado (Lyotard, 1995, 1998; Fajardo Fajardo, 2001; Vattimo, 2003).

El desmantelamiento de los códigos existentes se genera mediante uno de sus elementos. Una fragmentación y dislocación en estructuras diferentes, que olviden una forma unívoca de concebir el mundo y que ayuden a crear imágenes y discursos renovados del mismo (Martín Prada, 2005, p.136), por lo que se produce una reflexión sobre la reorientación de la aplicación práctica de la actividad

artística y las posibilidades de nuevas formas y mecanismos para vehicular nuevas narraciones.

Esto inicia el debate de qué tipo de planteamientos se tiene que seguir con respecto a la construcción de discursos y con las tecnologías que modifican la forma de conectar con la realidad y con uno mismo. Según advierte Marchán Fiz (2005) no se trata ya de crear obras “eternas” sino en “definir estrategias culturales alternativas, a través de series de gestos comunicativos en formas multimedia” (p. 83). A este respecto, resulta aclaratorio la obra de Baudrillard “Requiem por los *media*” (1972) en la que lanza una crítica sobre la uniteralidad de los medios masivos de la televisión y la radio, y que no se correspondían a una comunicación recíproca, de tal manera que, parafraseando una de sus



ideas más lapidarias, los *media*, eran instituciones que proponían un modelo de comunicación, que de forma irreversible estaban destinados a no generar una respuesta (Baudrillard, 2009, p. 86).

La diversidad cultural y social que promueven estos relatos, en parte gracias a la accesibilidad y manejo más extendido de los nuevos medios (Vattimo, 2003, p. 13), se empieza a entender como principal motor para una integración democrática. Un nuevo proyecto antropológico que también se deja sentir en diversos medios de expresión. Esta diversidad cultural no sólo hace referencia a la visibilidad de diferentes unidades étnicas, sociales o de género, sino también a una heterogeneidad que se configura entre, por ejemplo, la cultura audiovisual y digital, donde emergen nuevas formas de oír, de sentir, de participar y de subvertir (Martín Barbero, 2008, p. 16). Como indica Fajardo Fajardo (2001): “La multiplicidad posmoderna se comunica con la globalidad. El artista actual genera y generará un arte de frontera, es decir, de intercambio, lleno de fragmentos, de trozos, diversos, dispersos, que dialogan entre sí en una simultaneidad caótica” (p. 139).

Además del cambio cualitativo de estas creaciones de significado e identidad, también modifican la manera de acercarse, estudiar y concebir los mismos, puesto que como apunta Martín Barbero (2008), el estallido de los relatos es una pluralización de lecturas<sup>76</sup>.

Progresivamente el espectador va a adquirir un papel fundamental en el proceso creativo de las obras contemporáneas (Belver y Martín Prada, 1998), aunque no sólo aquellas propias de las artes visuales. El espectador se apropia de sus mecanismos de producción y cambia los roles en mayor o menor grado (autor-espectador).

Esta indistinción de papeles, no es enteramente nueva, pues ya fue advertida por Duchamp en su conferencia en Houston en 1954 sobre el “proceso creador”. En la misma, se indican ideas que acercan al espectador a la creación por el “coeficiente del arte”, quien mira pasa a ser el autor, el artista realiza una transferencia de la que no es consciente, acercándose a términos próximos al psicoanálisis. Idea que será recuperada por Guattari en cuanto a la naturaleza divergente de la subjetividad. La obra de arte no tiene unos límites cerrados propios de los postulados de la estética clásica, sino que goza de una fluidez subjetiva relativa (c.p. Bourriaud, 2007, pp. 125-126). Esta cuestión también la vemos en Benjamin (2004) en relación a la prensa a principios de siglo, en la que se hizo un hueco para que los lectores publicaran y se pasaran del lado del autor. En las ideas de Benjamin, vemos que la “lectura”, según Martín Barbero (2008, p. 16), arranca de la pasividad estructural a la que estaba sumido de acuerdo a un estatus cultural y social. Se puede trasladar esta idea a la actual noción de usuario de las redes digitales, y no sólo en la red de redes, porque el nuevo lenguaje de equivalencia digital ha absorbido a otros, por la posibilidad de almacenar y presentar texto, sonido e imagen (De la Cuadra, 2007).

A juicio de Sánchez y Contreras (2012), para analizar la convergencia de medios es recomendable que se desvelen las formas de producción de sentido, al mismo tiempo que se reflexiona sobre la construcción del sujeto (p. 66) o incluso el concepto de colectividad en esta convergencia. Esto lleva primero a la cuestión de que en la gestación de la identidad posmoderna se ha producido un desplazamiento desde la acumulación del conocimiento al

76. Esta afirmación hace referencia al título que da nombre al artículo citado que precisamente da cuenta del cambio cuantitativo en las formas de contar y la identidad de referencia de lo que se cuenta, es precisamente un cambio en la forma de interpretar.

modo en que el conocimiento configura y estructura la identidad. “Este concepto se basa en el hecho que para entender el fenómeno visual depende de quién eres más que de lo que sabes”<sup>77</sup>(Abudran, 2012, p. 4).

En segundo lugar, también hay que considerar, que el concepto de multitud<sup>78</sup> se modifica frente al de “masa” que generalmente se había aplicado en relación a los medios de comunicación. Las consideraciones de Benjamin (1990) indicaban que el crecimiento de participantes modificaba también el carácter de su participación. Si la producción cultural mediática concibe la masa como meramente

“público” es posible que una masa indiferenciada actúe sin razón crítica, autoconsciente y autogestionable (Fajardo Fajardo, 2001, p.119). De tal manera que una nueva idea de conjunto de lo social, debe ser tenida en cuenta como conjunto de singularidades activas (Martín Prada, 2008b,p.71). En los últimos años vemos, a través de por ejemplo la investigación propuesta por el *locative art* o arte de los medios locativos, intentos de considerar visualmente esa multitud interconectada mediante el desarrollo de dispositivos de visualización de los datos que transitan en esa multitud (Martín Prada, 2012b, pp. 76-77).

### 2.3.2.3.1. Recepción y experiencia estética.

Según Martín Prada (2012a, p.175), las estrategias apropiacionistas utilizan factores propios del arte conceptual, y su actividad central se orienta hacia un análisis de cómo es recibida la obra de arte, y de los hechos sociales concomitantes que giran en torno a ella. Para el análisis de estas posibilidades, que de forma incipiente se desarrollan en estas prácticas, es necesario valorar cómo este espectador-lector recibe la información. Comentamos que, según Norman (2009), existen tres tipos de mecanismos cerebrales según el procesamiento de la información recibida del entorno. Estos son:

- Visceral, aquel relacionado con las disposiciones genéticas del ser humano.
- Conductual, relacionado con aquellos mecanismos que determinan nuestras actuaciones sobre y en el entorno.
- Reflexivo, que se centra en la capacidad contemplativa y memorística de la información procesada.

El primer nivel alude a la parte automática (inconsciente), el segundo son una parte de mecanismos de respuesta que activan y hacen reaccionar al organismo, a veces de modo consciente, otras no; y por último, el nivel reflexivo supondría un nivel consciente que se fundamenta en interpretaciones basadas principalmente en el marco cultural o con experiencias privadas (Norman, 2009, pp. 81-121).

Cada uno cumple una función diferente a la hora de modelar la propia experiencia (ibíd. 84). Muchas de las respuestas que damos ante los objetos, imágenes y símbolos provienen de factores que no controlamos.

En el terreno de las artes visuales, se ha de comentar que con el peligro de embotamiento de una sensibilidad para abordar la producción de significado en el arte, las producciones contemporáneas someten a unas sacudidas de extrañamiento. Es posible insinuar aquí una aplicación de la estética de la recepción, donde un objeto cualquiera puede ser valorado desde la acción de diferentes lógi-

77. “This concept is based on the fact that understanding the visual phenomenon depends more in who you are than on what you know”  
(Trad. Autor).

78. Este concepto es usado por algunos autores como Sartori, en el que es relacionado con la producción por parte del medio televisivo de una multitud sin interconexión y solitaria. En el caso que aquí nos referimos es más cercano a lo que propone Martín Barbero en “De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía”(1998) en el que describe un cambio mediante el cual, esta multitud se instala dentro de la sociedad para disolver el tejido de relaciones de poder y erosionar la cultura, o al menos aspectos de la misma (p. 28). Bien es cierto que esta idea de multitud tiende a conformar una agregación de individuos aislados frente a la uniformación y homogeneización de la masa. Idea que en ciertos aspectos se relaciona con la “caída de los grandes relatos y metarelatos” vaticinada por Lyotard.

cas de significado que intervienen en el entorno del receptor, de sus razonamientos y sus aprendizajes (Rebok, 2007, pp. 61-62). Aunque la recepción estética se diferencia de la artística, pues esta última se convierte en una puesta en juego de una forma de advertir y conocer una determinada realidad (Gualteros y Simbequa, 2012). Interviene el proceso mediante el cual se busca la inteligibilidad a través de una “realidad” dada, y que según Peirce produce placer en sí mismo, por lo que no es una percepción espontánea, sino un proceso de cognición (Everaert-Desmedt, 2008).

En un análisis sobre Jauss y la teoría de la recepción llevado a cabo por Becker (1990) se determina como importante reflejar los conceptos y partes que intervienen en la experiencia estética como primer estadio o experiencia primaria del arte, en “una comprensión que goza y en un gozo que comprende” (Becker, 1990, p. 148).

Ésta está dividida en tres funciones:

- *Poiesis*, quien produce, libera el mundo propio.
- *Aisthesis*, renovar la percepción de la verdad interior y exterior.
- *Catharsis*, identificación con normas preestablecidas.

En el plano artístico la obra está ligada al autor, mientras que el estético al lector.

Lo importante entonces en el análisis de esta teoría de la recepción es la importancia que van adquiriendo la relación obra-lector, donde se desplaza la actitud de contemplación del espectador-lector hacia una “cocreación” de una obra que se completa bajo la actividad de la recepción (Becker, 1990).

La estética de la recepción en términos posmodernos prioriza de forma ontológica el acto de leer con respecto al de escribir, pues al decir de Italo Calvino en una de sus novelas: “Leo, luego escribo” (Ibíd., 153).

Esto conduce a relacionar esta apreciación con el análisis de Eco (1981), en el que indica que el significado dentro de una obra no es fijo, ni estable, sino que tiende a una movilidad en la informalidad de una estructura ausente.

No obstante, el arte provoca un reclamo al lector-espectador con ciertos límites, pues si la obra es demasiado abierta, no contiene unas bases concretas para guiar al destinatario, provoca falta de atención y la no comprensión, distanciamiento, al igual que si la obra lo deja todo expuesto, es demasiado clara, su experiencia puede causar desinterés (Martín Prada, 2012a, p. 102).

En relación a este último punto también es destacable la tesis sobre la recepción temporal de los nuevos medios que emplean la imagen-tiempo. De esta manera Rekalde Izaguirre (1995, pp. 122-123), propone dos planos:

- Comparativo. Relacionado con el tiempo real.
- Metafórico: que por una parte enlaza con una memoria “audiovisual” o bagaje, y por otra, con el reconocimiento o identificación de la cultura a la que pertenecen estas imágenes, con el contexto generador y el tiempo mismo en el que se realiza la obra.

“Esto supone tratar de construir, al lado de un semiótica de la obra artística, una semiótica del proceso creativo” (Ibíd., 123).

Ya que el interés teórico hasta el momento había recaído en las obras de arte, no sobre la experiencia

social y cultural del sujeto que recibe la obra (Bal, 2004), parte del interés teórico se traslada a la experiencia.

Según Dewey (2008), la experiencia la conforman los sujetos y el entorno y no es un fenómeno estático y aislado. La experiencia es construida de forma activa.

La experiencia en este caso nos recuerda al sentido aristotélico de punto de partida del conocimiento (Aummont, 2001; Berger, 2000). A pesar de esto, ya en Benjamin se alude a una pérdida de la experiencia directa, pues se encuentra mediada por la tecnología, y sobre todo en el cine, pues suponía una industrialización de la percepción. En “El narrador” (*Der Erzähler*, 1936/1937) confirma también esta pérdida por la “sustracción de la palabra viva” ante la decadencia del relato, ante la nueva forma de comunicar que era la información (Martín Barbero, 2008, p. 17). “La función de la información es que la experiencia nunca esté desprendida de alguna forma de traducción” (Mayer, 2004, p. 22).

En el mundo del arte se han intentado crear vínculos entre la obra y el espectador de forma diversas (Gianetti, 2002). En algunos ejemplos notables del arte barroco religioso se intenta apelar a la emoción religiosa del espectador al generar toda una serie de artificios para envolverlo en una sensualidad sin límites, mostrando la idea de infinito y la exageración de las emociones a través de una representación teatral del espacio religioso<sup>79</sup>.

En el arte contemporáneo es el espectador quien activa la obra. La forma de acercarse a una obra o de “mirarla” no es como en épocas anteriores. Sin la presencia de un receptor la obra no es completada y se necesita la vinculación de éste para que la obra

cobre sentido. Mirar entonces se convierte en una acción ampliada (Fernández Polanco, 2004), no únicamente con el ojo que observa, sino con el cuerpo que experimenta. En el que se interrelaciona tanto la vivencia experiencial del observador en tensión con el mundo erigido en la propia obra (Gualteros y Simbequa, 2012, pp. 125-126).

La obra posmoderna crea dispositivos para sentir, recordar o pensar, algo que hace que la misma vaya más allá de las fronteras de la obra (Guasch, 2000), e incluso más allá de la representación.

El arte conceptual planteado como requiebro para la desmaterialización del objeto artístico, incluye la implicación del espectador para activar la obra, para que ésta sea leída. La evolución de las mismas bajo este aspecto fueron aquellas que buscaban la modificación parcial del suelo urbano en términos cualitativos donde se determinaban las necesidades estéticas y la creatividad del espectador (Belver y Martín Prada, 1998, p. 47).

La instalación como formato que surge dentro de estas pretensiones, y que enlaza e integra diferentes formatos artísticos, tanto nuevos como tradicionales, al romper la continuidad del espacio clásico reservado para el arte, el espectador se adentra en los elementos lingüísticos y la metodología de una forma sinestésica. (Martín Prada, 2012a, p. 34). Este formato, aunque lleno de contradicciones y fricciones, se aleja de la forma tradicional de contemplar una imagen artística tradicional, de la forma en que Benjamin describe la cultural y aurática del arte. La instalación intenta ser evasiva, no aspira a ser exhibida en los términos tradicionales en cuanto objeto-materia, sino más bien experimentada o “vivida” de acuerdo a un espacio y tiempo en que nos hallamos en el momento de la fruición, e incluso en intercam-

79. Un caso paradigmático lo encontramos en la obra de Gian Lorenzo Bernini. En su obra escultórica “Éxtasis de Santa Teresa” (1640) vemos que de forma aislada, como normalmente se presenta en los libros de arte y de texto, no se advierte el aporte del conjunto arquitectónico de contexto, diseñado también por el propio artista en la Capilla Cornaro de la Iglesia de Santa Maria Della Vittoria. Las barras doradas que representan los rayos de luz divina en ese momento místico, el contraste de color entre el blanco de la pieza y el oscuro del resto, o el movimiento de las paredes o la familia Cornaro en los laterales que asisten como en un teatro a la unión mística de la Santa, hacen que todo el conjunto apoye esa idea divina de forma teatral y que existan varios niveles temporales, y varios niveles de percepción. Para un análisis más detallado, véase Laurie Schneider Adams (2004) pp. 116-123.



**Figura 32. Cathexis (1981), Kosuth.**  
Fuente: recuperada de <https://www.pinterest.com/pin/223702306460323001/>

bios sociales y culturales, que incluso hace que de forma efectiva el arte se desplace de las galerías al espacio público (Onetto Muñoz, 2012).

En muchas obras de Kosuth se propicia esta integración, la inclusión de la experiencia (personal) para la lectura de la obra y un recorrido para forzar esa implicación. Precisamente en la serie de imágenes apropiadas provenientes del arte clásico, "Cathexis" (1981) se realiza una investigación de estos aspectos, donde "los significados se pierden, se invalidan, se recuperan y se modifican bajo la luz de la experiencia personal" (Belver y Martín Prada, 1998, p. 60). Precisamente la colocación de las imágenes invertidas rompe el orden automático y lógico de comprensión y lectura para precisamente forzar al espectador a intervenir en la obra-acontecimiento.

El arte que incluye en el proceso de interpretación al espectador hace que éste se vea involucrado en cuestiones de verdad subjetivas y los fundamentos subjetivos de la realidad, de tal manera que el arte contiene un potencial de convertirse en una fuerza crítica (Bauman, 2001, p. 127). Juicio que también compartía el propio Kosuth (Belver y Martín Prada, 1998, p. 61).

### 2.3.2.3.2. Niveles de participación-colaboración en las obras.

Según una apreciación de Kravagna (1998), hay varios modos y niveles en los que la participación y la vinculación de los agentes sociales pueden existir en una obra.

- En primer lugar están las que "trabajan con otros". Se requiere una presencia física del espectador para que la obra tenga razón de ser, la sociabilidad en este caso se produce de forma casi anecdótica y no existe una reflexión más allá de

La diferencia perceptiva entre pintura e instalación es que en esta última se complica el proceso de recepción, puesto que la obra participa en el ambiente donde se ubica, por lo que está compuesta de procesos perceptivos sencillos.

La evolución de la instalación bajo estas premisas tiene su razón de ser en la práctica artística colaborativa. Esta es entendida por Collados Alcaide (2012, p. 11), a raíz de un análisis sobre los presupuestos del arte político y público que afloró a partir de los años setenta del pasado siglo, como un trabajo de creación de redes contextuales, con la consecuente vinculación con los asuntos sociales y provocando alianzas entre los distintos actores en el espacio público.

una participación periférica. Este autor, de acuerdo a este ejemplo, cita a Tiravanija relacionado con el marco complementario de la estética relacional propuesta por Bourriaud (2007), cuya pretensión es producir un intercambio experimental entre varias personas involucradas, como sucede en su obra citada anteriormente "Untitled (free/still)" (2011).

El interés está en la estela del objeto que deja tras de sí y las relaciones concomitantes en el especta-



dor mediante las expectativas generadas a través del objeto. Generalmente se marca un recorrido de situaciones en curso. Para este autor es más conveniente usar el término de *regardeur*, para evitar el de público o espectador, culturalmente asociados con la pasividad. Así a través de “aquel que mira” se abren dispositivos de relación con la obra. La mirada bajo esta perspectiva activa la participación y el uso.

No obstante, se observa algo de contradicción en la afirmación realizada por Bourriaud (2007), en la que indica que existe hoy una cultura de lo interactivo, y que presenta una propiedad transitiva del objeto cultural, propiedad sin la cual la obra sería objeto muerto, “aplastado por la contemplación” (p.28).

Una de las enconadas críticas practicadas a las ideas “relacionales” de Bourriaud es protagonizada por Foster (2006, c.p. Prado, 2011, p. 8). Este autor indica que esta participación, donde no queda bien definida la actuación del espectador, y “se le

pide demasiado”, puede conllevar que la obra no resulte del todo legible, haciendo que el artista asuma el papel protagonista de exegeta, con lo cual el espectador y su participación sean relegadas a un papel secundario, y por lo tanto, más que lectura, suponga un desconcierto (Ibíd.).

En una vertiente algo más poética se situarían los trabajos recientes de Huyghe y Parreno. En una muestra de este último en el Centro Pompidou de París (2013-2014) la distribución de los elementos y obras no obedece a ningún orden lógico, ni cronológico o temático, sino que es el propio espectador quien establece el recorrido de forma no guiada y libre según sus intereses y por la propia relación con el espacio en ese momento, puesto que la búsqueda con todos los elementos es la de crear experiencia en lo real. En la obra expuesta en este centro “The host and the cloud” (2010) consiste en un *film* (fig. 33-34) cuya construcción se produce a través de microhistorias filmadas en el espacio cerrado entonces del Museo de las Artes Tradicio-



**Figura 33. Imágenes del *film* “The Host and the cloud” (2010), Pierre Huyghe (arriba).**

Fuente: capturas de pantalla video [http://www.elcultural.com/videos/video/1174/ARTE/Los\\_experimentos\\_sociales\\_de\\_Pierre\\_Huyghe\\_en\\_el\\_MACBA](http://www.elcultural.com/videos/video/1174/ARTE/Los_experimentos_sociales_de_Pierre_Huyghe_en_el_MACBA)

**Figura 34. Imágenes de performance en diferentes espacios expositivos “The Host and the cloud” (2010) Pierre Huyghe (abajo).**

Fuente: imágenes recuperadas de [http://www.kunstkrutikk.no/kritikk/likgiltighe-tens-gator/\(izda.\)](http://www.kunstkrutikk.no/kritikk/likgiltighe-tens-gator/(izda.)); [http://www.mariangoodman.com/exhibitions/2011-01-28\\_pierre-huyghe/](http://www.mariangoodman.com/exhibitions/2011-01-28_pierre-huyghe/) (centro); [http://www.deoptimist.net/2014/07/no-animals-were-harmed/\(dcha.\)](http://www.deoptimist.net/2014/07/no-animals-were-harmed/(dcha.)).



nales Populares de París, o más bien en aquellos espacios intersticiales del mismo como escaleras, salas abandonadas o almacenes. En el propio *film* se investiga los propios rituales de producción y representación. E incluso sus elementos saltan de la pantalla (fig. 34), como sucede en la película de “La Rosa Púrpura del Cairo” (1985) de Woody Allen para “entrar” en el espacio de la exposición: personajes con vestimenta y actitudes del *film* se pueden ver en el lugar de exposición entre los espectadores, e incluso el sonido del la cinta se traslada al espacio expositivo a través de un dispositivo que porta un personaje (Hontoria, 2013). Se crea un juego entre lo diegético y lo extradiegético, entre el tiempo ‘presente’ de la exposición y el filmado en la pantalla.

Una de las pegas de tantas que se hacen a las propuestas de esta estética es que a pesar de lo “relacional” implícito en las obras de algunos artistas contemporáneos no se preocupan del público (Michaud, 2007).

La participación en estos casos se define de esta manera en términos de usabilidad, y el desarrollo de estos procesos participativos es meramente simbólico (Collados Alcaide, 2012, pp. 16-19).

Sin embargo, uno de las reflexiones más interesantes a raíz de la estética relacional es la que analiza Rancière (2010) asociado a la distancia estética, puesto que las obras verdaderamente críticas deben anular la distancia existente entre la producción de formas y el efecto para el público. Lo importante bajo este punto de vista sería generar en esta participación una postura verdaderamente de disenso.

- En otro grado más allá están las obras que proponen un modelo interactivo y que permiten actuaciones que al menos modifican parcialmente algu-

nos términos de las obras, pero no su estructura (Kravagna, 1998). En el diseño de los proyectos se determina un tipo de participación ya determinada.

Esta idea recuerda a un análisis efectuado por Best y Kellner (1999) sobre las nuevas formas interactivas mediáticas, o al menos que tengan prevista un mínimo de participación, siguiendo el modelo teórico planteado por Debord y los situacionistas, en el que el impulso teórico ahora es operar sobre la construcción de nuevas *cibersituaciones*. Estos autores llegan a enunciar, por ejemplo, que en las propuestas de televisión interactiva, realmente esconden de forma amable la imposibilidad de llegar a formar parte de los parámetros que definen las acciones, las cuestiones y significados planteados (pp. 146-147).

Aunque este tipo al que alude el autor no se corresponde con un tipo determinado de prácticas y formatos, en este caso es interesante posar la atención sobre las TIC que proponen una praxis más interactiva frente a la tradicional pasividad que se instalaba en los medios de comunicación. Por ejemplo, la información que circula en la Red, la versatilidad y el manejo cada vez más fácil e intuitivo, además de la interconexión, hacen que nazcan propuestas para intervenir sobre la propia tecnología a través del propio código generado por la misma. Autor, texto y lector adoptan un posicionamiento algo diferente en este tejido semiótico.

El net. art como propuesta artística se hace eco de estas cuestiones emergentes. Éste proclama una nueva forma artística cuya primacía es la interactividad, y tal como se ha comentado, la Red es un nuevo espacio para el arte sin extensión e ilimitado. En Internet la novedad radica en que se produce un

verdadero diálogo entre hombre-interfaz-máquina, en el que además se produce una colaboración con el código de la Red y con diferentes usuarios en diferentes localizaciones (Olhagaray y Llanos, 2002; Baigorri y Cilleruelo, 2006).

Esta “comunidad” de usuarios no es siempre sinónimo de audiencia activa, al menos si entendemos ésta como una colectividad creativa y crítica. Existen dos tipos de actitudes ofrecidas por el usuario-espectador, siguiendo una idea de Demers y Vorn (1995) en relación a la vida e inteligencia artificial. La primera es una actitud implantada (*implanted behavior*), fácil de predecir, pues se programan respuestas prefijadas, a través del sistema de acuerdo a reglas simples. Y la segunda, obedecería a una conducta emergente (*emergent behavior*), que se configura a raíz de la suma de todas las respuestas individuales ante una situación novedosa y no tan fácil de predecir, ya que dependen de un número cada vez mayor de posibilidades. De esta manera quedarían definidas respectivamente bajo los calificativos de “rutinaria” y “creativa”. Para Baigorri y Cilleruelo (2006) estos dos tipos de conductas muestran dos tipos de actitudes también de los usuarios en Internet: una obedecería a la simple navegación “no lineal” o a través del hipertexto, y la otra a una serie de estrategias que favorecen la aportación del usuario y su participación en las obras de arte. La novedad, además de permitir una posibilidad de “diálogo”, es que existe la posibilidad de crear redes o comunidades virtuales donde prime la conectividad sobre el contenido, según los intereses de cada usuario, de tal manera que se produce un modelo no jerárquico (Baigorri y Cilleruelo, 2006, pp. 36-37), o al menos, con una jerarquía peor articulada.

Entre el primer y segundo caso (implantada-

emergente) estaría el modelo de participación propuesto por Kravagna (1998), puesto que la interacción no es equivalente a una intervención directa sobre el proceso de la obra, puede ser un arte-sistema que emplea interfaces técnicas para establecer relaciones entre el público y la obra, y que el tipo de relación de ambos quede estipulado y prefijado, o puede que esta actuación sea un componente esencial en la misma, que los conceptos de autoría y propiedad lleguen a tornarse imprecisos y que no sean aplicados de forma individual, por lo que ahí ya se estaría modificando parte de la estructura de la obra, en cuanto a la definición de la misma y en cuanto a las relaciones jerárquicas de las obras.

En muchos casos, este tipo de conducta prefijada o implantada, no sólo es generada por la planificación del/los artista/s en la que se prevé un tipo de participación y calado en el espectador, sino porque el propio dispositivo o tecnología sirve de parapeto para frenar otro tipo de comportamientos y reflexiones.

Una crítica construida a raíz de las primeras construcciones de obras interactivas, dejaba presente las reticencias ante un tipo de arte interactivo que de forma sofisticada podría conllevar una manipulación soslayada del espectador (Martín Prada, 2012b, p.132), aunque, no obstante, había otros que pensaban que el sistema hipertextual en la Red obedecía a una mayor capacidad y posibilidad de co-realización (Ibíd., 133).

Es lógico pensar que en las obras de net.art cuyo suelo metodológico y técnico es la Red y el lenguaje de computación, la interacción en este medio quede en ocasiones limitada por el conocimiento de los propios usuarios. En la obra de “The Telegarden” (1995-2004) codirigida por Goldberg y



**Figura 35. Telegarden (1995-2004). Goldberg y Santarromana.**

Fuente: imágenes recuperadas de [http://90.146.8.18/en/archives/picture\\_ausgabe\\_02\\_new.asp?iAreaID=10&showAreaID=10&page=1&pagesize=10&order=source](http://90.146.8.18/en/archives/picture_ausgabe_02_new.asp?iAreaID=10&showAreaID=10&page=1&pagesize=10&order=source).

Santarromana, en la que, a través de una web con un interfaz intuitiva, los usuarios pueden dirigir un brazo robótico para generar y mantener un jardín remoto enviando órdenes para plantar, regar y seguir el proceso de crecimiento del mismo. En esta interesante obra de ingeniería y arte, la interacción se adscribe al jardín remoto y a la página web, que además queda limitado por la programación necesaria de este brazo robótico y que está estipulada por el equipo técnico que lleva a cabo el proyecto (fig. 35).

Lo relevante del proyecto de Golberg y Santarromana es que promueven una colectividad en cuanto al valor de la experiencia de interactuar con la instalación robótica para la creación y mantenimiento de un jardín real, al mismo tiempo que otros usuarios, aportando cada cual un particular interés e intención (Kahn, Friedman, Alexander, Freier, y Collett, 2005).

- Por otra parte, y en un grado más de implicación, estarían aquellos proyectos que intentan mo-

dificar la relación tradicional entre artista-audiencia, a través de la activación de unos dispositivos para que sean trabajados y modificados por el que recibe la obra, de tal manera que se produzca un cambio sustancial y estructural.

El colectivo multidisciplinar español Todo por la Praxis, en su proyecto “Banco Guerrilla” (2011) proponen diferentes prototipos y diseños como renovación del mobiliario urbano para la articulación de dinámicas sociales fuera de las estipuladas. Son dispositivos que van destinados a una comunidad en concreto y se insertan en sus prácticas y están en permanente uso, por lo que la vida útil de los mismos está marcada por los propios usuarios (Perris, email, 18 de noviembre de 2014).

En el prototipo “Gradas neumáticas” (fig. 36) vemos cómo dan lugar a diferentes articulaciones a través de microplazas móviles (<http://www.todoporlapraxis.es>), lo que permite una metodología de *working progress*, en el que el trabajo de los artistas finaliza hasta que se produce la activación del dispositivo para dar cabida a usos espontáneos y a la experimentación (López Munuera, 2011). Sería acertado situar esta obra en lo que Gianetti (2002) denomina arte participativo.

Lo interesante de este tipo de trabajos como el de Todo por la Praxis es que puedan generar e incitar un trabajo después de la activación, y reconducir la energía para una vida “post” del proyecto (Collados Alcaide, 2012).

El teléfono móvil se ha convertido en el epicentro de las redes sociales, y un dispositivo que reúne gran cantidad de funciones y de tecnologías integradas. Al mismo tiempo que es un sistema de recepción, permite la grabación, que se pueda fotografiar o captar el sonido, y por lo tanto tiene



**Figura 36. Imágenes del proyecto gradas neumáticas de “Todo por la praxis”.**

Fuente: recuperadas de <http://www.todoporlapraxis.es/?cat=3&paged=5>

herramientas que pueden producir comentarios, documentos e informaciones que se distribuyan a través de la conexión en tránsito (Lemos, 2009; Boj y Díaz, 2013), y puedan recibir al mismo tiempo un *feedback*.

En diversas obras del arte locativo, tal y como se ha comentado anteriormente se ha utilizado el teléfono móvil como principal instrumento de interpelación al público y como elemento de unión entre éste y la obra. Por la relación constante y cercana que tiene el usuario con esta tecnología, cuando este dispositivo se usa para un proyecto de narrativa espacial, la relación con éste se difumina, sin que la tecnología sea un impedimento para llevar a cabo la acción (Boj y Díaz, 2013, p. 138).

De esta manera al utilizar una realidad aumentada basada en una pluriparticipación, cambia la idea de convertir la iniciativa personal en narración, aunque el relato no sea del todo articulado, en un universo continuo y tridimensional, se elimina la dis-

continuidad del montaje cinematográfico y con ello todas las figuras narrativas asociadas, además de la confusión ya comentada entre espectador, actor y autor (Gubern, 1996).

- A juicio de Kravagna (1998) Aznar e Iñigo (2007) y Martín Prada (2012a, 2012b) una vía que va ganando fuerza, aunque con ciertas puntualizaciones, es que la labor artística se plantea cada vez más como la elaboración de una situación social concreta, donde la propia comunidad interviene de forma activa y creativa en el desarrollo de la acción, con la intención, no siempre conseguida, de producir efectos de reformulación sobre la situación descrita en la propia comunidad. Es sobre este punto donde radica la propia esencia de lo político (Aznar e Iñigo, 2007) y la propia esencia de una verdadera colaboración.

El Círculo Ramo Nash, artistas de la colección Devautour, señalan que “el arte es un sistema alta-



mente cooperativo: la densa red de interconexiones entre sus miembros implica que todo lo que pasa en él puede ser una función de cada uno de los miembros” (c.p. Bourriaud, 2007, p. 29).

Para la determinación de una práctica colaborativa se tiene que articular a juicio de Kravagna (1998) una red de trabajo operativa y descentralizada, puesto que para que sea enteramente colaborativa debe trascender los procesos dialógicos y relacionales en los que, y a pesar de la posible contradicción, se produzca una “participación-pasiva”, y contemplar que se instalen vínculos y complicidades de forma continuada y por tanto compromisos y horizontalidad en la colaboración, e incluso la transformación de las condiciones de partida (Collados Alcaide, 2012). Las relaciones con lo político e incluso con el activismo son evidentes. Normalmente en las actuaciones relacionadas con el activismo, aunque en un principio vemos actuaciones de urgencia, por incidir en algún aspecto en concreto que necesita “intervención” inmediata, vemos que la intención es a largo plazo, por tanto son actuaciones que más que centrarse en un producto acabado, lo relevante es el proceso con

posibilidad de ser continuado por la propia comunidad donde se trabaja, en este caso el artista es un “catalizador para el cambio” (Aznar y Iñigo, 2007, p. 68).

Las formas de concebir la creación se basan por tanto en un proceso de interacción social, en el que una comunidad o sujeto individual (virtual o real) lanza una propuesta y esta unidad actúa como estímulo de una unidad de respuesta en otro sujeto y viceversa; es decir se produce una reciprocidad, la creación se retroalimenta constantemente (Martín Rodríguez, 2014). En esta interacción la participación-colaboración se basa en una autorepresentación protagonizada por todos los agentes implicados, conformando una alternativa a las formas hegemónicas que entronizan el entorno simbólico (Rostler, 2001; Claramonte, 2008).

La Fiambrera, un colectivo de artistas, presenta un proyecto colaborativo con fines pedagógicos y sociales, “Bordergames” (fig. 37) que evidencia la necesidad de generar redes para una articulación de trabajo constante, no sólo en una localización, sino aplicable a otras situaciones y problemáticas (Claramonte, 2008).

**Figura 37. Imágenes del videojuego “Bordergames”, La Fiambrera.**

Fuente: imágenes recuperadas de <http://mundodeodio.es/foroviejo/viewtopic.php?f=22&t=1079> (izda. y centro); y <http://ccec.org.ar/2009/08/bordergames/> (dcha.).



Este trabajo consiste en la elaboración de un juego de forma participativa entre jóvenes partiendo de situaciones reales, basado en editores de videojuegos libres con código abierto a través de talleres y que han tenido buenos resultados en diferentes localizaciones y contextos sociales totalmente diferentes como en el barrio madrileño de Lavapiés, el Raval de Barcelona, el Kreuzberg de Berlín (<http://www.ravalnet.org/bordergames/>).

Este trabajo tiene características transdisciplinares cuyo objetivo es trabajar en red las múltiples fronteras de la vida diaria en el entorno urbano, no sólo se trata de la exploración y experimentación de los nuevos usos de internet y el software de código abierto a través de una herramienta atractiva para los jóvenes como son los videojuegos, o una propuesta para desarrollar la alfabetización digital, sino que la práctica intenta crear una red de trabajo basado en “una autonomía relacional” con sus medios y contextos (Claramonte, 2008) y donde se pueda intervenir en el propio entorno simbólico.

Por lo general, los resultados son positivos en torno a la continuidad del trabajo y al desarrollo de la autonomía. De forma operativa son los propios jóvenes los que disponen la actuación de los distintos personajes en el videojuego, y diseñan el entorno donde se desarrolla la acción. Esta injerencia no mediada por otros agentes culturales, hace que el proyecto se instale en la denominada cultura DIY<sup>80</sup> (*do it yourself*) donde la implicación con el resultado está en continua transformación y es de forma colectiva donde se construyen las estructuras de producción y difusión de la experiencia (Martín Rodríguez, 2014). Donde ‘otros’ puedan apropiarse estos mecanismos de forma libre y puedan transformarse al mismo tiempo (Claramonte, 2008).

Como puntualiza Collados Alcaide (2012):

De este modo, los espacios de participación no pueden entenderse como territorios pre-diseñados que prevén la experiencia, sobre todo cuando quiere ser radicalmente constructiva, sino que ésta debe revertir sobre el espacio, en una suerte de reflexividad generativa, que rompa la normatividad restrictiva que dota de artificialidad a los espacios y procesos participativos (p. 22).

Estas ideas traen a colación la tesis de Certeau (2000) que advierte que los usuarios de los productos culturales se muestran como una audiencia creativa, puesto que en sus “modos de hacer” desarrollan tácticas de negociación en sus usos mediático-culturales de lo cotidiano. La táctica, según este autor, se define como “la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio [...] Debe actuar en el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña” (Certeau, 2000, p. 43) La táctica es por tanto la resistencia al orden producido al “débil” que tensiona con la estrategia, y que es para este autor es:

El cálculo (o a la manipulación) de las relaciones de fuerzas que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y de poder (una empresa, un ejército, una ciudad, una institución científica) resulta aislable. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como algo propio y de ser la base donde administrar las relaciones con una exterioridad de metas o de amenazas (Ibíd., 42).

Es decir, ésta tiene un lugar propio desde donde se pueden ejecutar las acciones de dominio: de tiempo, visual, óptico o panóptico (Abal Medina, 2007, p. 4). Su teoría cuantifica el límite de la domi-

80. En este sentido, la denominación “*do it yourself*” (hazlo tú mismo), más bien se extendería a un sentido colectivo, más bien a “*do it yourselves*”, si entendemos que el trabajo y la construcción se hace de forma colaborativa.



nación al mismo tiempo que su determinación incompleta, por lo que su atención se desplaza desde la constatación de reproducción de lo existente a lo potencial en la transformación de lo existente. Por lo que los puntos de resistencia se hallan en la tensión y conflicto de esta relación y cómo estos pueden desestabilizar la forma de dominio (Ibíd., 2-3).

Por eso lo relevante de la colaboración en este sentido no es la indistinción entre autor y espectador, sino que sean los propios grupos los que representen el tema de la propuesta y la formulación del propio trabajo al mismo tiempo (Kravagna, 1998).

Ante las posibilidades que de forma relativista se han enunciado en relación al desarrollo de los nuevos dispositivos y las redes de telecomunicaciones, surgen distintas propuestas que solicitan una nueva forma de organización de las redes, tanto físicas como virtuales. Estas propuestas están relacionadas con aquellas del desarrollo del software libre o código abierto, el acceso libre al *wire-less* y el *peer to peer* y aquellas relacionadas con los de-

rechos de autor y el *copyright* (Foglia, 2008; Alberich Pascual y Roig Telo, 2009). Más aún cuando por ejemplo webs y las redes sociales en Internet administradas y gestionadas por grandes compañías, si bien a priori es necesaria una participación para su funcionamiento y empuje, no es en beneficio del mantenimiento de un valor intelectual o creativo, sino que esa invitación a la participación por parte de los usuarios obedece a fines comerciales, a veces ocultos, de dichas compañías de gestión, como por ejemplo Facebook, puesto que la inclusión de datos de todo tipo, es favorable para gestionar servicios de publicidad.

Aunque las compañías tecnológicas postulan que la apropiación de los datos de usuarios mejora sus servicios y permiten de forma más integrada, experiencias personalizadas online, estos beneficios son ante todos conseguidos a través de estudios de mercado y publicidad personalizada de bienes y servicios<sup>81</sup> (Reyman, 2013, p. 527).

### 2.3.2.3.3. Apropiación y la “muerte del autor”.

Estas prácticas interactivas, participativas o colaborativas, unidas o no al paisaje mediático y tecnológico contemporáneo traen consigo una nueva redefinición del papel de artista (Blanco, 2003; Alberich Pascual y Roig Telo, 2009).

El artista contemporáneo se enfrenta a situación desde una individualidad que ya no es la del héroe ni la del genio, sino sólo la de una persona creativa. El resultado, como sabemos, es una heterogeneidad de planteamientos en los que la participación de los

demás elementos que constituyen el proceso creativo, y entre los que destacará el público, espectador o contemplador (Belver y Martín Prada, 1998, p. 62).

La noción de público también se modifica. Si en el público decimonónico existía una fascinación por el academicismo, el del siglo pasado e incluso el actual, existe una afición por la música techno, el diseño o el vídeo entre otros (Michaud, 2007).

La expansión creativa de las fronteras de arte y su audiencia, hace revitalizar con más fuerza la

81. “Although technology companies posit that the appropriation of user data improves their services and allows for more integrated, personalized experiences online, these benefits are primarily accomplished through targeted marketing and personalized advertising of goods and services” (trad. autor).

“muerte del autor” tratada por Barthes (2009). Aunque más que muerte como extinción, es una transmutación, una alusión al cambio en la construcción moderna del autor, en cuanto que un cambio en la estructura de poder hace que la élite cultural no reclame el control sobre las obras (Carpentier, 2011, p. 183). Y pone en duda su existencia puesto que quien “habla” ya no es posible de discernir, no se sabe si el autor, los personajes, la psicología y retórica del momento, o la propia escritura y el propio “texto”. Éste es posible por tanto a través de múltiples escrituras sin ser ninguna la original y el texto se compone de un tejido de citas y referencias provenientes de distintos focos de la cultura (Barthes, 2009, p. 80). Autor y lector convergen en un nivel de interpretación. El significado de la misma varía según el momento y contexto, ya no está suscrito a la intencionalidad del autor.

El autor se colectiviza puesto que lo que llega al lector es el lenguaje y éste primero diluye su yo para pasar al terreno de lo colectivo. Esta tesis iniciada por Barthes ha tenido un gran eco en numerosos textos que han ahondado en este tema, y además según Hudson Hicks (2013, p. 1157) supone la base filosófica conceptual de la práctica de la apropiación.

El apropiacionismo<sup>82</sup> refleja en ciertos aspectos esta idea, como “táctica” o “estrategia” crítica - en términos de Certeau - , supone una actitud de revisión, de relectura de lo dado, y de la influencia de los sistemas de exposición y comercialización (Berlver y Martín Prada, 1998)

La verdadera unidad del texto no está en el mismo, sino que está en la respuesta ocasionada por el espectador/lector. Por lo que este tipo de práctica artística, utiliza la obra como referente para



**Figura 38. After Walker Evans (1981), Sherrie Levine.**

Fuente: imágenes recuperadas de <http://fotolamm.blogspot.com.es/2012/11/apropiacionismo-cuarta-parte.html>

desarrollar su potencial en su exterioridad, en su destino (Martín Prada, 2001a, p. 73), además de desacralizar la figura tradicional del autor.

La apropiación del autor con respecto a su obra nace en un momento concreto, que según Foucault es a partir del S.XIX, donde se articula un sistema jurídico en el que el autor es responsable de la obra de una forma legal, hecho que articula “el universo de los discursos”, puesto que no se trata de una atribución espontánea del discurso a quien lo produce; por lo tanto, el autor, en este sentido no es un individuo real, son operaciones que lo derivan a varias “posiciones-sujeto” (Foucault, 2010, p. 12).

Si lo relevante es “la escritura” y no “quien escribe”, la figura del autor tendrá a juicio de Foucault (2010) un poder limitador que supondrá un bloqueo en el pensamiento del lector (c.p., Irvin, 2005).

Según Irvin (2005), los artistas apropiacionistas parecen eludir cualquier responsabilidad sobre el significado, ya que sólo se apropian de las “voces” de otros y las hacen propias. Esta autora sin embargo, defiende en estos trabajos una clara relación de autoría con las obras incautadas por los artis-

82. Aunque la práctica apropiacionista no es nueva como se ha comentado en el subapartado primero de este bloque, no por casualidad surge una tendencia a partir de los 60 del siglo pasado que converge con las reflexiones de Barthes y Foucault, que cuestiona y choca con la idea tradicional del artista.

tas, analizando cuestiones como la innovación, la intencionalidad artística, y la responsabilidad artística sobre su obra. A pesar de la “muerte del autor” su función sigue perdurando en la existencia, circulación y funcionamiento de ciertos discursos en una sociedad (Foucault, 1999; Martín Prada, 2001a).

Serrie Levine, una de las artistas apropiacionistas más conocidas y que generó más polémica, propone “re-fotografías” en su serie de “After Evans” (fig. 38), o sus versiones de Matisse, donde enfrenta al espectador a una situación de desorientación y de desconcierto ante la falta de originalidad, y de mérito creativo, (Martín Prada, 2001a; Irvin, 2005), que desde hace siglos, más concretamente desde el Renacimiento, era un cuestión de suma importancia, algo que, anterior a esta época citada, se atribuía a la copia (Vattimo, 2003). También se rompe con la tradicional idea convencional -casi teológica- de creación a partir de la nada, y además al acto de fotografiar una fotografía, equipara a ésta a un objeto cualquiera para fotografiar (Martín Prada, 2008a, p. 20).

Se enfrenta también al espectador-usuario a una situación que va más allá de las propuestas que se han comentado en relación a la desmaterialización del objeto artístico, en el que éste tiene que reflexionar e intuir cuál es el juego propuesto por el autor en la identificación de creación de significados (Irvin, 2005), puesto que la obra apropiacionista primero consume la obra a la que reconstruye su significado, y se pasa por tanto del lado del autor- productor. La originalidad y la autenticidad, como concepción de “creación única”, al relacionarse con cuestiones de autoría, se ve trastocada bajo la práctica apropiacionista.

Una apreciación de Berthet (2008, p.18) sobre estas obras nos indica que el añadido de “after”

que la artista incluye en los títulos, posee un doble juego de “después” en el sentido de un tiempo posterior, o de “según...” remitiéndonos al referente.

Según Barthes (2009), esta idea subyace mucho antes, y ya en los surrealistas se asiste a una desacralización de la figura del autor con su “escritura automática” o con los “cadáveres exquisitos”, donde proponen una obra de producción colectiva, al mismo tiempo que se evidencia la imposibilidad de destruir un código, sino simplemente de burlarlo (Barthes, 2009, p.78). La importancia del “texto” o parte de realidad producida es la de poder ser incautada por quien la recibe y configure un nuevo significado, una nueva versión significativa para el mismo. Por lo tanto, no son importantes ni los medios de producción, ni el objeto final (Irvin, 2005, pp. 129-133).

Al igual que en las prácticas colaborativas lo relevante no es el resultado, sino el proceso. Es durante el proceso donde se advierten la influencia de los creadores y usuarios en el proyecto y como éste se va moldeando la experiencia colaborativa.

Así mismo, la llegada de Internet favorece y posibilita la implantación de “comunidades de productores de medios”, o sea, una red de trabajo colaborativo y de autoría múltiple, que en realidad se trata de prácticas neoformales que crean espacios de trabajo a través de la práctica artística en la Red, y buscan una comunicación directa con los ciudadanos alejada de los intereses de las grandes corporaciones y los aparatos del estado (Brea, 2002, p. 48).

Ya no importa los nombres que producían, y que eran garantía o aportaban un significado a la obra, sino que ahora la comunidad productora es

una multitud anónima, movida por el acto de conexión y de compartir.

Alberich Pascual y Roig Telo (2009) analizan también la autoría en los sistemas multimedia bajo el carácter revolucionario del medio en la creación de obras colectivas y colaborativas. El hipertexto, por ejemplo, favorece la construcción compartida de obras llevadas a cabo por diversos usuarios. La posibilidad de la interacción deja atrás una actitud pasiva y lineal para dar paso a un usuario “coautor”, y participa así en una autoría derivada (Alberich y Roig, 2010, pp. 88-89). Según estos dos autores las prácticas apropiacionistas iniciaron esta “colectivización creativa” (Ibíd., 90).

#### 2.3.2.3.4. Apropiación y consumo.

Un acto que influye en la relación autor-lector/espectador es el acto de “consumo” y las nuevas perspectivas. Para Certeau, consumir<sup>83</sup> consiste en el acto de apropiarse, utilizar o practicar los productos culturales, pero a través del desarrollo de “tácticas” como punto de resistencia. Servirse de un objeto, en este caso, es interpretarlo a la vez que puede ser modificado (Bourriaud, 2009).

García Canclini (1992, 2007, 2010) y Martín Barbero (2008) coinciden al partir de una idea más amplia de cultura situada entre la producción, la circulación y el consumo.

Calabrese (2008) indica que considerar una forma de consumo productiva implica, formas de actuación no pasivas. En el acto mismo de consumo de un objeto cultural se produce una interpretación que cambia la naturaleza misma del contenido del objeto. Por ejemplo, un consumo especialmente

lúdico de los llamados “*film* basura” (precedentemente vituperados por cuanto están considerados por debajo de la calidad de las películas de género) puede transformar a los mismos en otro tipo de espectáculo (p. 144).

De esta manera la práctica de lo cotidiano puede ser considerada como un acto creativo y clave en la definición de la identidad cultural y de ciudadanía. Pues más que en valores abstractos de democracia, existe una tendencia a identificarse en las actuaciones que acontecen en la esfera del consumo privado. La audiencia es directamente invitada a escoger productos de forma libre (Abudran, 2012).

Si al consumir se elige, se define el ser y sentido social, convendría reflexionar si la apropiación de signos y bienes se pueden convertir en formas más activas de participación, y sobre el papel de los medios, donde se forman los gustos masivos y la ciu-

83. De Certeau en realidad no habla de “consumidores” sino de “practicantes” puesto que no hay prácticas sin uso (De Certeau, 2000). El consumo sería la forma de los “dominados” en su vinculación con lo cotidiano, que está medido y estipulado desde la producción de poder. De ahí que el autor use este término.

dadanía (García Canclini, 1992, pp. 27-30). El consumo por tanto sirve para pensar porque lo relevante son los modos de intervención en lo consumido. Si la apropiación de un bien es un acto que diferencia simbólicamente, comunica u objetiva los deseos, es un hecho cultural. (García Canclini, 1992, p. 5).

Bajo esta luz, la audiencia puede ser cómplice de las lecturas y de los comportamientos que vehiculan y que inducen las grandes industrias y corporaciones, pero al mismo tiempo pueden resistir y responder, y es algo de lo que también se encuentra en las tesis del propio Certeau (Abal Medina, 2007). “De aquí nace una corriente propia que investiga los usos populares de lo masivo en la vida cotidiana y la revalorización de las otras maneras de leer de los sujetos sociales” (Rincón, 2008, p. 94). García Canclini (1992) hace ver que su enfoque sobre el consumo no está dirigido desde una perspectiva meramente macroeconómica o política, sino en los intersticios, en las relaciones subyacentes de cuando la gente consume.

En los estudios sociales y comunicativos sobre los nuevos *media*, cada vez es más frecuente encontrar una forma de consumo cultural, en la que el consumidor lo es a la vez que productor. Esto es prosumidor. Algo que recuerda a las ideas utópicas promulgadas por los productivistas rusos y Benjamin, y que ahora se ubican dentro del contexto del capitalismo terciario, y que fundamentalmente expresa la idea de la inclusión del consumidor en los procesos de producción, y que para el arte significa una *amateurización* a la vez que rompe con el ideal del genio artista que ha traspasado siglos de historia (Roncero, 2011).

Este término en el paisaje mediático y cultural actual hace referencia, sobre todo, a prácticas que

se dan en la Red, en las que el usuario se convierte en el propio canal de comunicación (Sánchez y Contreras, 2012). La lógica de empresas como Ikea, enunciando el aspecto clave del DIY, capacita al consumidor a completar la producción (Roncero, 2011; Martín Rodríguez, 2014), y que llevado a las nuevas tecnologías, y con mayor contundencia en Internet, supone una generación o regeneración de contenidos principalmente elaborada por usuarios, caso es el de Tumblr o de YouTube (Roncero, 2011), cuyo lema principal es el “*broadcast yourself*”.

El origen de este concepto recuerda a las tesis de McLuhan (Ibíd.) a raíz, entre otras, de su fórmula “el medio es el mensaje” y que resume la idea de una coalescencia entre la pantalla y cualquier sentido, por lo que trae consigo una confusión entre el emisor y receptor. El medio, la interpelación, el mecanismo que lo regula se constituye como principal proceso de significación (Berardi, 2007).

Además, es que el consumidor, a través de una forma activa, el que se introduce en terrenos que hasta entonces sólo podía explorar con sus conocimientos y recursos el profesional, y éste, al mismo tiempo, también necesita ejecutar sus acciones cada vez con menos recursos. De tal manera que una propuesta activa nos permite adentrarnos y hacernos visibles las técnicas y estrategias de producción, de tal manera que podemos llegar a entender la función de una pieza musical en un fragmento o escena audiovisual o comprobar a qué obedece la elección de un determinado encuadre en un momento de la narración audiovisual concreta (De Voss y Webb, 2008, p. 87).

Esta tendencia es interesante de valorar en el universo de las redes sociales en Internet, en el que los usuarios son cada vez más participativos, aun-

que a diferentes niveles, y llegan a producir más información que los propios organizadores, “desbordando a las instituciones” (Islas y Arribas, 2010, c.p. Sánchez y Contreras, 2012, p. 69).

Si se tiene en cuenta esta afirmación será nece-

sario replantearse el papel de las instituciones en la producción de información y conocimiento.

Así mismo nuevos dispositivos, tal como se ha descrito por ejemplo en relación al teléfono móvil, son idóneos para desarrollar la figura del prosumidor.

## 2.4. La apropiación en los distintos formatos audiovisuales

*What we do when we mix together culture or knowledge, and then give others the opportunity to re-express that which we have mixed...culture is remix, knowledge is remix, politics is remix. Remix is how we as humans live and everyone within our society engages in this act of creativity*<sup>84</sup>.

Lawrence Lessig

*(El)Détournement es la manifestación más elemental de la creatividad (...) La creatividad no tiene límite, el détournement no tiene fin.*

Raoul Vaneigem

*Apropiémonos de los balbuceos de esta nueva escritura; apropiémonos sobre todo de sus ejemplos más logrados, más modernos, aquellos que han escapado a la ideología artística, más aún que los films de clase b americanos: los noticiarios, los tráiler, y, sobre todo, el cine publicitario.*

René Vienet

El colapso de los “relatos de la modernidad” que descansan sobre la idea de progreso, vanguardia, e idea de emancipación o futuro, ha provocado, entre otras muchas cosas, que los artistas tengan la posibilidad de utilizar microexpresiones o fragmentos culturales para que puedan redefinir de forma crítica la cultura occidental y que se produzcan al mismo tiempo una ruptura de la hegemonía de los géneros, y que se imponga la presencia de *collages* estéticos formados por enorme variedad de procedencias es-

téticas y artísticas (Fajardo Fajardo, 2001, p. 107). Al mismo tiempo, esta situación surge en cierta manera ante la necesidad de diferenciarse de aquellas producciones visuales de los *media*, idénticas formalmente. Las prácticas contemporáneas artísticas se radicalizan hacia micronarrativas, que tocan temas que la imagen comercial tratará (Acaso, 2009, p. 81).

A esta idea hay que añadir que la revolución tecnológica que hoy atravesamos despliega un proce-

84. "Lo que hacemos cuando mezclamos conjuntamente cultura y conocimiento, y luego dar a otros la oportunidad de volver a expresar lo que hemos mezclado..., cultura es *remix*, conocimiento es *remix*, política es *remix*. *Remix* es lo que nos hace vivir como humanos y todo el mundo dentro de nuestra sociedad, se involucra en este acto de creatividad" (Trad. autor).



so sin límite de expansión y diversificación en cuanto a las producciones culturales.

En Internet y en el conjunto de la nueva cultura audiovisual digital se están produciendo cambios cada vez más sustanciales que conlleva una redefinición de la producción, el consumo, la distribución y uso del audiovisual, así como la definición de los límites tradicionales de estos procesos y su relación (Alberich Pascual y Roig Telo, 2009, p. 91).

La gestación de estos relatos y las nuevas formas de comunicación y de relación social, cada vez más híbridas y multiformes en cuanto a los elementos expresivos que comprende, genera una estética que se caracterizaría sustancialmente por ser heterogénea, llena de diferencias e inestabilidades, fragmentos, laberintos, aproximaciones y discontinuidades (Fajardo Fajardo, 2001; Calabrese, 2008).

Como apunta Martín Prada (2012b, p. 175), el lenguaje del arte es un lenguaje de otros lenguajes que ya existen. El material del que dispone el artista es de un repertorio de elementos que ampliamente se pueden combinar, mezclar, derivar, alterar o reelaborar, así como “cortar-pegar”, el comando que digitalmente mejor caracteriza a nuestra época (Manovich, 2013).

En cuanto al desarrollo personal y profesional de los creadores, Internet y la cultura digital posibilita una visión alternativa a los esquemas e ideas tradicionales, circunscrito a menudo en exceso a una concepción demasiado rígida, normativa y cerrada del sector audiovisual. En el ámbito audiovisual existe una visión idealizada de un autor que adquiere proyección a través de proyectos personales de envergadura o de su incorporación prioritaria y exclusiva a alguna de las principales empresas productoras o distribuidoras (Alberich Pascual y Roig

Telo, 2009, p. 91). Sin embargo, cada vez son más habituales otras fórmulas como la creación financiada por “micromecenazgo” o *crowdfunding*, o producciones *amateur* que llegan a tener alguna consideración en Internet, donde la idea de autor cada vez está menos suscrita a una idea prefijada y condiciones generales (Martín Prada, 2008b). Aunque la industria de creación audiovisual siga siendo un “gigante”, es necesario que se tengan en consideración estas formas alternativas.

La facilidad de manejo de las herramientas y también la calidad técnica que algunos dispositivos ofrecen, como es el caso de las cámaras que graban en HD (High Definition), ha hecho que la producción *amateur* en sí misma se vea trastocada, y en muchos casos, incluso se han diluido las fronteras entre lo profesional y lo doméstico<sup>85</sup>. De modo que el perfil profesional, o *amateur*, del artista o no artista sea operativamente intercambiable (Tanni, 2014, p. 11).

Esta democratización de su uso no sólo ha incluido en el proceso de creación a una audiencia más amplia, ha posibilitado una cierta permeabilidad en otros ámbitos, no sólo el artístico estableciendo una relación y correlación entre los distintos formatos y contextos.

Si bien nos queda claro que una nueva situación mediada por los cambios tecnológicos ha tambaleado aspectos tan canónicos como la producción y autoría en los medios audiovisuales, observamos que estas modificaciones no sólo se producen en aspectos concernientes a la tecnología, sino también en lo discursivo, que una parte considerable se acerca a la crítica de los códigos dominantes.

Tal como expone Rincón (2007, pp. 97-98), y con una voluntad de apelar a una responsabilidad

85. En algunos textos encontramos el término “pro-am” para definir esta circunstancia. Término que alude a la indistinción o mezcla del territorio profesional o *amateur*.

histórica y política sobre una nueva concepción de los medios de comunicación, las audiencias deben orientar su actividad en torno a cuatro cuestiones, y que tienen también suma relevancia para esas “resistencias creativas” en sus actos comunicativos, y se resumen en:

- La experiencia como acto comunicativo. Las “pantallas” como registro de la experiencia.
- La comunicación como acto de referencia prospectiva. Las pantallas vehiculan una visión propia de identidad, de cultura, de visión de institución o estado.
- La comunicación transita de lo observado a lo dicho o hecho (voz). Múltiples subjetividades.
- Una nueva sensibilidad o sensibilidades estéticas toman forma material en las pantallas.

Noriega (2012) comenta que, aunque la apropiación audiovisual se basa en la construcción “sin cámara”, las técnicas de montaje cobran un protagonismo relevante por la propia naturaleza de la práctica, el encuentro con el material en la fase de lectura o re-lectura constituye un momento crucial. Precisamente es el montaje donde se organiza la escritura del audiovisual, siguiendo las ideas formuladas por Benjamin (Martin Barbero, 2008).

La apropiación audiovisual, cuyo fundamento es utilizar material de otros, bien como principio compositivo o bien como principio estilístico y formal, modifica todos estos parámetros tradicionales anunciados (creación, consumo, distribución y uso). Las miradas puestas desde la década de los 80 sobre la utilización de materiales preexistentes cobran una perspectiva diferente en el particular proceso creativo de la imagen en movimiento, en el que se

recorren experiencias realizadas a lo largo del S.XX. Como se ha comentado, la aparición de nuevos dispositivos para una creación audiovisual “doméstica”, que crece con los dispositivos digitales, hace que existan numerosas opciones para deconstruir y rehacer las narrativas audiovisuales imperantes. Con esta posible vía para la experimentación y articulación de narrativas híbridas, se ponen en entredicho el formato y el contenido de los medios audiovisuales (Marzo y Rodríguez, 20, p. 61).

El hecho de que una pieza audiovisual pueda ser una obra emplazada en un museo por sus cualidades estéticas y discurso, pero que al mismo tiempo sea indiscernible de una producción televisiva o una producción *amateur* en línea, reafirma la problemática de la importancia del contexto de exhibición, como lugar no neutro.

Una de las distinciones más operativas para indagar sobre las pretensiones estéticas y poéticas es resaltar el fin perseguido en los proyectos de creación. En muchas ocasiones se confunde el fin comercial con el fin artístico. Caso es el de los videoclips. Este formato asume muchos de los propósitos de la vanguardia, la experimentación o la búsqueda de lo nuevo, pero el videoclip, según la lógica de mercado, pretende una seducción inmanente (De la Cuadra, 2007), hecho por el cual se aleja de las pretensiones rupturistas o críticas propias de las vanguardias.

La imagen electrónica y fílmica se sitúa en el centro de los interrogantes sobre la autoría, la propiedad, los medios de comunicación de masas y las posibilidades de crítica radical.

### 2.4.1. La apropiación en las nuevas formas de comunicación, información y creación audiovisual

Las TIC han proporcionado un nuevo caldo de cultivo para la práctica de la apropiación, es más, buena parte de las actividades que se desarrollan en relación a estas tecnologías están empapadas de estrategias de remezcla, combinación, derivación, reconfiguración y desplazamiento. Internet es el medio en la actualidad donde se establecen más relaciones de apropiación audiovisual, y sobre todo, en cuanto a medio de distribución de obras apropiacionistas.

Según Bourriaud (2009) la democratización de la informática unida a la aparición del *sampling* permiten la aparición en el paisaje cultural de figuras como el dj (*disk jockey*) o el programador, “el remixador se ha vuelto más importante que el instrumentista y la fiesta *rave* más excitante que un recital” (Hernández Sánchez. 2008, p. 88). Este aparente acceso masivo a los dispositivos de producción evidencia lo que según Kuspit (2006, p. 149), Novalis y más tarde Beuys advirtieron, y es que todo hombre o toda mujer es un “artista”.

Estas obras digitales se pueden conseguir mejor que otras y estar disponibles para los usuarios con el fin de que puedan establecer una relación con ellas más duradera que aquellas pensadas en un marco temporal “monumental”, hecho que también contrasta con aquellas obras. Caso es el de la *performance*, en la que a no ser que exista documentación de la misma, no está disponible o accesible, por lo que la audiencia es convocada para un momento determinado, un tiempo concreto. El artista, como indica Bourriaud (2009), establece una especie de contrato con aquel que mira.

Son numerosos los artistas que trabajan en la Red que recogen algunas ideas propuestas por los situacionistas en cuanto a la posibilidad de una participación activa que pueda tener lugar en los procesos culturales, en la creación de situaciones comunicativas directas entre individuos, y en la proliferación de acciones contestatarias para una difusión crítica (Best y Kellner, 1999). La deriva situacionista sería análoga al “surfeo” o navegación que se realiza en Internet, y la construcción de *cibersituaciones* implica la apropiación, uso y reconstrucción de la tecnología en contra del espectáculo, tal como lo definían los situacionistas y otras formas de alienación y dominación. El *détournement* asociado a esta idea, se vincularía más con la cultura “*hacker*”, por aquello de deshabilitar y subvertir planteamientos hegemónicos y dominantes (Ibíd., 149-150).

Las posibilidades que brinda Internet en cuanto a la facilidad de compartir, la interconexión, la ubicuidad, o incluso el desarrollo de herramientas basadas en el *open source* hacen del medio una herramienta clave para el desarrollo de las prácticas apropiacionistas recientes. Bück-Morss (2005) conviene que en el acto de copiar y pegar una imagen de Internet, surge la apropiación de la misma, no como algo cuya autoría pertenece a otra persona, sino como sustancia de la propia experiencia sensible de cada uno (p. 157). Esta imagen es susceptible de ser manipulada, pero a juicio de la autora se obtiene una nueva imagen, una nueva percepción, y cuando ésta última se ha fijado, su significado se activa y se pone en marcha (Bück-Morss, 2005, p. 158). Esta idea también se encuentra en el

fenómeno *blogging* o en las redes sociales, donde puedes ubicar en el perfil y en una página web personal o blog, imágenes y vídeos de todo tipo que constituyen en ese momento parte de tu imaginario personal.

Este ejemplo propuesto por la autora es uno de tantos, pero resume de forma significativa los procesos de gestación de significado que se producen a través de la navegación en Internet. Otra buena demostración de estas estrategias que están floreciendo en la Red, nos la proporciona Martín Prada (2012b, p. 83) cuando señala que los blogs son una muestra de un impulso de “archivalismo” colectivo y material encontrado, donde se combinan archivos de audio, texto, hipertexto, fotografías o animaciones como resultado de horas de navegación de usuarios, donde combinan y recombinan una infinidad de posibilidades modificando las cualidades principales de los materiales, como los semióticos o formales, y donde se persigue una transformación o integración de lo apropiado.

Weinrichter (2005) indica que esta nueva circunstancia de acceso a materiales creados por otros produce un cambio epistemológico del concepto de apropiación, “pasándose de una cultura analógica de intertextualidad y palimpsesto a una cultura digital presidida por el *sampling* como modelo de la práctica estética” (p. 90).

Esta opción creativa que ofrece Internet y la imagen digital genera en este aspecto posibilidades infinitas que atienden a numerosos fines como puede ser la parodia, diversión, ocio, o conciencia crítica sobre los medios, sus representaciones, significados y propuestas, y que no sólo es atribuida a sectores minoritarios como industria y artistas, sino que se extiende de forma inusitada a un número

enorme de usuarios, donde se abre un nuevo diálogo (Jenkins, 2006).

Un ejemplo sonado del alcance de esta práctica en la Red lo protagoniza una campaña realizada en 2007 por el programa de televisión “The Apprentice”, que efectúa una campaña comercial con la marca Chevrolet. Se propone a los usuarios que editen vídeos y música con el propósito de realizar un concurso para diseñar el nuevo anuncio de su modelo de vehículo nuevo. Esta acción de “marketing viral” provocó, para sorpresa de los organizadores, numerosas muestras satíricas e inundó la plataforma creada al efecto de mensajes de indignación por la poca responsabilidad que el nuevo vehículo tenía con el medio ambiente (Horwatt, 2009, p. 77). Este ejemplo es una muestra de la polaridad de la participación en la Red, en la que por un lado puede correr de lado de las industrias culturales, que cada vez ven en la participación de consumidores potenciales una estrategia de marketing razonable, y por otro, se desarrolle una nueva actitud activa y activista para las formulaciones críticas sobre los *media* y sus representaciones.

El *remix* dentro de la cultura digital evidencia el protagonismo e importancia que adquiere la participación y exploración en las nuevas generaciones, en el que además puede estar impregnado de un halo de protesta, como un panfleto digital en el que reunir diversas voces, y diversas consideraciones. Hablar de una estética digital, por tanto, es hacerlo de la intensificación creativa basada en la apropiación del material existente.

En un predominio de las acciones de selección frente a las de producción, de las de posproducción frente a

las de creación. El ordenador, máquina de reproducción técnica por excelencia, ha catalizado una reactivación del procedimiento del *collage*, al que añade un sinfín de posibilidades de edición de los elementos apropiados (Martín Prada, 2012b, p. 176).

La creación de plataformas en la Red de circulación del audiovisual de todo tipo, cuyo emblemático ejemplo es todavía YouTube, ha hecho posible que

convivan al mismo tiempo documentos de la vida privada y social, de los medios de comunicación televisivos, de obras cinematográficas, o incluso con un planteamiento estético. Según Alberich Pascual y Roig Telo (2009, p. 93), la familiaridad con la que vemos la proliferación del audiovisual en Internet no debiera bloquear los ánimos para una participación creciente y cada vez más compleja y completa.

### 2.4.1.1. Términos relacionados con la apropiación audiovisual.

Es difícil calificar y ubicar la apropiación en la creación audiovisual, ya que depende de la finalidad, el contexto de su recepción, las formulaciones teóricas y estéticas, y la procedencia del material que la compone. No obstante, se puede comentar que la apropiación audiovisual hunde sus raíces en diversas prácticas del video arte y cine experimental, (Paris, s.f; Bourriaud, 2009; Vilches, 2009).

Aunque es complicado establecer diferentes tipologías en esta práctica creativa (Horwatt, 2009; Vilches, 2009; Noriega, 2012) puesto que no existen fórmulas sistemáticas que prescriba cómo debe ser la obra. Prueba de ello, es la cantidad de términos asociadas a este procedimiento creativo (Noriega, 2012, p. 138).

No obstante, una solución práctica para el establecimiento de tipologías se relaciona con los diferentes parámetros:

- **Grado de apropiación**, tanto de la imagen como del sonido. Pueden ir desde la apropiación casi total, sólo cambiando el contexto de exhibición; desde la intervención sobre la imagen, en muchos casos hasta hacerla irreconocible; o

también, con la combinación de diversas fuentes de distinta procedencia, tanto sonoras como visuales.

- **Procedencia del material**. Aunque a veces se realice de forma aleatoria, el uso del material audiovisual proveniente del cine de ficción o documental, de la televisión, y de otro tipo como puede ser el doméstico, no es casual, y normalmente se establecen relaciones críticas y estéticas que aluden al propio medio de procedencia.

- **El espacio de exhibición** también es importante, no sólo se presenta en modo monocal, sino que aparece en diversas formas como las videoinstalaciones o el net.art, ligadas al ámbito artístico y a soportes y recursos informáticos (Vilches, 2009).

- **Postura con respecto a la obra original**. El acto de apropiación puede entrañar numerosas posturas con respecto a la obra incautada. La que más se encuentra en la apropiación artística es la relacionada con una revisión del concepto de representación en contra de sí mismo, desafiando su autoridad, hegemonía y su relación unívoca con el contexto figurativo al que pretende representar. En

las apropiaciones asociadas a los nuevos medios, generalmente aquellas que fluyen por espacios virtuales o “pantallas” no tienen esa connotación contestataria, puesto que la propuesta es trabajar con la idea de lo posible, de dar una nueva oportunidad a la obra original en otra situación, en otro contexto (Martín Prada, 2012b, p. 189).

Estos parámetros determinan, en mayor o menor medida, el alcance y características de algunos de los términos que comúnmente se emplean para designar al acto o gesto de apropiarse del material audiovisual registrado por otros. Los términos que se encuentran generalmente pueden obedecer a una necesidad de establecer categorías con el fin de poder mirar de cerca ciertas producciones, o también, atienden a determinadas posturas que nos aproximan teóricamente a esta práctica.

Según Bonet (1993), las expresiones, términos o jergas vinculadas con el apropiacionismo son diversas y a veces no afines entre sí. Dos términos básicos son el montaje y el *collage*, que si bien es cierto que están relacionados con el cine y las artes plásticas, se extienden por contagio a otras prácticas o disciplinas distintas. De modo que “más allá de las estéticas y estrategias del *collage* y del objeto encontrado-, llega a establecerse un vocabulario compartido, del que podrían extraerse los siguientes vocablos: *assemblage*, *decollage* y *dé-collage*... *détournement* o deconstrucción (aunque la filiación de ambos términos sea en este caso más propia del pensamiento filosófico), hasta llegar a los conceptos “expandidos” de instalación, multimedia o media art, donde la apropiación y una acepción dilatada del *collage* tienen cabida igualmente” (p. 14).

Si se asume por tanto que el montaje es uno de los principales aspectos de la producción audiovi-

sual, y que está íntimamente ligado con la creación de un discurso en este medio, ya que la unión o concatenación de imágenes adquieren un significado para el espectador y creador determinado, es también el epicentro para establecer nuevas relaciones y combinaciones bajo esta perspectiva creativa.

Una comparación que resulta operativa para entender el procedimiento de vinculación con elementos existentes es la que nos proporciona García García (2004, p. 164) en relación al montaje y a la conectividad de la imagen, relacionada con la combinación de elementos preexistentes, dentro de una nueva relación o perspectiva.

La comparación queda de la siguiente manera:

**Cuadro 4. Comparación entre montaje y conectividad de la imagen.**

Montaje	Conectividad
Sucesión ordenada de planos	Combinación, relación de elementos preexistentes
Relación nueva que no existía antes entre los planos	Dentro de una nueva relación o perspectiva
Relación que es coherente y por la que se percibe una estructura, un obra filmica	Útil, descubridora de estructura en la experiencia
Adquiere significación para el creador y el espectador	Satisfactoria y/o significativa para el creador y la sociedad

Fuente: Adaptación García García, F. (2004), p. 184.



Los términos más relevantes y que contemplan el nuevo panorama cultural y medial del audiovisual son:

- **Found Footage.** O también encontramos bastante la utilización de su traducción al castellano “metraje encontrado”, “cine reciclado” o “*compilation film*”<sup>86</sup>. Generalmente asociado al material cinematográfico, y además se utiliza en un momento concreto dentro del desarrollo del cine experimental y documental que acogía un abanico variado de procesos creativos. El *found footage* se “refiere a la práctica de apropiarse de material fílmico preexistente con el fin de desvirtuar, derivar o recontextualizar imágenes inscribiendo nuevos significados sobre el material a través de un montaje creativo” (Horwatt, 2009, p. 76), o como el “arte de combinar aquello que no está pensado para combinarse” (Piñeros, 2010, p. 61). Al igual que sucede en el apropiacionismo artístico más crítico, existe una vertiente del mismo en el que la atención se desplaza desde los materiales que se emplean, al dispositivo cultural que crea esas imágenes (Wees, 1993, p.41).

En el *found footage* encontramos también la convergencia de tres campos de estudio “difusos” como el Cine, el Arte y Archivo. Sin embargo en un apunte para realizar una posible cartografía del *found footage*, Noriega (2012, p. 137) nos indica que la vinculación al concepto de archivo necesita ser actualizada o revisada, puesto que esta práctica va más allá de la idea de archivo como aquello que se debe salvaguardar, más bien lo sitúa en una relación performativa vinculada al del archivo y a la apropiación de las imágenes. Por este motivo, son muchas las películas del *found footage* que han rescatado archivos para elaborar piezas documentales, aunque con una concepción diferente al documental

tradicional, ya que el necesario empleo del montaje a modo de *collage* contraviene las idea de “realismo” que se formularían entre otros por Bazin, puesto que éste manipula el juicio y postura del espectador, y que sobre todo es mucho más fuerte en el terreno de la no ficción, ya que lo que se pretende es objetividad y presentar una realidad sin mediaciones (Weinrichter, 2005, p. 84).

Con esta técnica se establecen nuevas relaciones temáticas, metafóricas, rítmicas o cromáticas. Esta nueva colocación de materiales recuerda en ocasiones a los métodos utilizados por los dadaístas, cuyo procedimiento esencial era el automatismo, para generar diversos extrañamientos y múltiples efectos inesperados. “La discordancia entre el sonido y las imágenes constituye una forma habitual y efectiva de exponer, satirizar y producir nuevas lecturas de los productos de los medios de masas” (Vilches, 2010, p. 8).

A juicio de Arthur (1999), existen dos formas de entender el *found footage*: una relacionada con este procedimiento parejo al dadaísmo, donde está presente el azar, lo fantástico en una suerte de “extrañamiento” deliberado, cuyo ejemplo pudiera ser algunas piezas de Ruttman y Richter; y por otra, estaría una opción mucho más politizada cuyo material generador lo constituiría principalmente imágenes que han sido desechadas, o que se corresponden con banales grabaciones para retratar la vida cotidiana (Arthur, 1999, p. 58). Esta última tendencia es la más interesante dentro de esta práctica asociada a la imagen audiovisual, sobre todo, por la utilización que en ciertos momentos de nuestra historia reciente se ha hecho. Esfir Shub, relacionada con realizadores como Vertov, es pionera de un género compilatorio documental con fragmen-

86. Según Bonet (1993) Según Leyda, esta acepción es poco acertada. Sugiere que los estudios sobre los propósitos de estas obras que utilizan material preexistente no están claros, o no se han analizado de forma sistemática. Bien es cierto que la alusión se produce hace más de 20 años. Por otra parte, habida cuenta de la cantidad de formatos, opciones, acepciones y propuestas, cada que vez es más azaroso establecer un término que globalice y a la vez englobe todas las posibilidades existentes.



Figura 39. *Frames de la película “La caída del Imperio Romanov” (1927), Esfir Shub.*

Fuente: elaboración propia a través de capturas de pantalla del video <https://www.youtube.com/watch?v=oR2Fi1l5pDI>

tos no conocidos o semiolvidados que encuentra y ensambla tras una intensa búsqueda, y que según Bonet introduce los patrones de este género compilatorio: “la crónica histórica reconstruida mediante el ensamblaje de imágenes tomadas de noticiarios y reportajes” (Bonet, 2002, p. 1). En el caso de una de sus realizaciones más conocidas, “La caída de la dinastía Romanov” (1927), vemos como contrapone festejos y actos sociales del zarismo con imágenes de pobreza y sufrimiento del pueblo ruso (fig. 39).

Arthur (1999) comenta que en los años sesenta y setenta surge de nuevo una oleada de documentales y películas que utilizan material preexistente más que material construido, sobre todo en el contexto americano, que ya se había instituido de sobra, como epicentro de la producción cinematográfica. A esta utilización, Arthur (1999), le encuentra dos causas concretas: el éxito de formas narrativas basadas en el “cine verité” y neorrealismo italiano, y un interés en narrativas históricas alternativas que en Europa se estaban desarrollando de acuerdo a la propuesta de Foucault sobre la noción de “arqueología”. De manera que esta profusión de “documentos *found footage*” se debe a un deseo de reformular los tropos de la narrativa histórica (Emile de Antonio), y de evidenciar el destierro e invisibili-

dad de los grupos marginados fuera de los medios de representación dominantes (Ibíd., 60). Por lo que se encuentran más asociaciones con imágenes de la realidad cotidiana que con la narración ficticia, rompiendo con la ilusión cinematográfica (Serrano Vidal, 2013, pp. 23-24). Habría que añadir al respecto que con los medios digitales se están modificando la relación con nuestro pasado y nuestro presente. Si antes, para acceder a un documento eran necesarias todo tipo de argucias, y la inaccesibilidad generaba una idea de pasado como algo más inalcanzable o lejano, con las bases de datos actuales y archivos *online*, esta distancia se acorta, y por tanto, incluso la narrativa histórica se ha visto modificada puesto que pasado y presente se ha reducido (Manoff, 2010).

- **Remix digital.** Puede ser considerado una continuación del *found footage*. La variación a este respecto recae en que anteriormente la posibilidad de mezclar el material cinematográfico era complicado por el acceso al mismo, en algunos casos, imposible de realizar por el *copyright* o por el número de copias limitadas, y la opción más viable era hacerlo con películas de clase B, o incluso material aparentemente inservible que formaba parte de algún documental rodado para un momento o noticia

concreta (Horwatt, 2009, pp. 76-79). Cuando llega el Betamax (Piñeros, 2010) o el VHS (Video Home System), la posibilidad del formato, amplía los recursos, y aumenta de forma considerable cuando surge el vídeo digital y la oportunidad de distribuirlo en Internet en plataformas de visualización *online* como YouTube.

Horwatt (2009), en un análisis concreto de la extrapolación de *found footage* a la situación actual de la imagen y sonido digital, indica que, siguiendo la postura de Arthur (1999) sobre las dos tendencias del *found footage*, el correlato de la vertiente analítica de los Soviéticos con una intención más política, sería los “**political remix video**” (PVR), y la yuxtaposición para el extrañamiento propio de los surrealistas y dadaístas se vería reflejada en algunas realizaciones de los tráiler de cine como los “*mashup*” o los “*recut*”.

Aunque todas estas modalidades no tienen igual cariz crítico, según Serrano Vidal (2013, p. 17) no sólo es una práctica de auto-homenaje, como sucediera en algunos de los ejemplos comentados del Pop Art y que según diversos autores como Jameson (1991) o Foster (1993) eran un ejercicio de fetichización de la imagen, sino que por el propio procedimiento creativo muchas de las propuestas- y más las relacionadas con el cine-, se dirigen a ser un medio de autocrítica, puesto que sobre todo el cine, con su capacidad de congrega masas y como vehículo de narraciones e ideas llevadas a cabo por productoras y núcleos de poder, ha hecho posible el florecimiento de estas auto-reflexiones.

Estas tres subcategorías dentro del *found footage*, funcionarían como expresión actual en la Red y como posibilidades discursivas, y rompen con la distancia entre recepción y consumo audiovisual,

haciendo que se confundan las fronteras del cine, la televisión y otros contextos o formatos, y el manejo de la información (Piñeros, 2010).

-**Political Remix Video.** Esta práctica de apropiación audiovisual es afín por sus propuestas activistas a un sector del video arte y la *culture jamming*.

Elwes (1993) comenta que el “agiprop” era una forma de creación de vídeo que empleaba el *scratch* para invalidar lecturas dominantes y hacer comentarios sociales. Bajo esta particularidad comentada por la autora, es reseñable su singular visión sobre la necesidad de avanzar para encontrar nuevas costas de compromiso en la creación que trabaja con el audiovisual alternativo a las deconstrucciones que se realizaron en los 70, que a su juicio estaban demasiado condicionadas por las restricciones estructuralistas. En las mismas se ponía de relieve imágenes convencionales sobre la representación femenina, racial o de otra índole, según los “relatos dominantes”; pero no se trataba en profundidad qué papel es el que ocupan estos nuevos grupos: gay, mujer, no-occidental; cuál es su rol y sus realidades cambiantes. Por eso, más que una deconstrucción como tal, ella aboga por una “reconstrucción radical” del lenguaje del vídeo que precisamente refleje esos parámetros.

Esta autora cita una obra de Wilcox “Calling the shots” (1984), que de forma breve relata que representa el diálogo que se produce entre un héroe y heroína de una película de Hollywood de los años 50. Este diálogo se ubica y desarrolla en un ambiente convencional en esas construcciones narrativas, en cuanto a decorado, gestos o posturas, para posteriormente abandonar el decorado. La actriz en este momento se quita las pestañas, peluca y demás



Figura 40. Frames del PVR “Yes We Can” (2008), William.

Fuente: elaboración propia a través de capturas de pantalla del vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=jjXyqcx-mYY>

complementos. Elwes denomina este acto como un gesto en el que se desvincula de la “vieja narrativa”, aunque efectivamente se soslaya la cantidad de representaciones y de experiencia que la televisión y cine no han sabido representar (Elwes, 1993, p. 51)

En la época de las redes sociales, el camino de estas propuestas toma una dirección algo diferente. A juicio de Edwards y Tryon (2009), se vería generalizado tras las elecciones estadounidenses de 2008, con el que el ascenso al poder de Obama que dio la vuelta al mundo. Se crearon todo tipo de vídeos en relación a esta cuestión como el producido por el rapero William “Yes We Can” (2008), que versiona el discurso inaugural de su presidencia en una canción acompañada por gran cantidad de actores como Scarlett Johanson o Tatiana Ali, o cantantes como Taryn Manning o Esthero. En este vídeo podemos escuchar de fondo y ver en parte del metraje al propio Obama dando el discurso, al que le siguen las diferentes celebridades que participan para replicar las palabras del presidente (fig. 40).

Aunque este caso concreto es un alarde de apoyo a la presidencia de Obama, surgieron después numerosos vídeos satíricos sobre él y sobre su oponente por aquel entonces, McCain. Un hecho casi surgido de forma natural puesto que se produjo una

participación y seguimiento del 55% del electorado en Internet interesado en el proceso electoral y noticias hipermedia (Ibíd.).

Este tipo de remezcla se caracteriza por utilizar o replicar el mismo lenguaje que en el material de partida. Se altera el contenido para transmitir o iniciar un debate político, principalmente, a través del montaje. En los años 70 las primeras deconstrucciones del lenguaje televisual se centraban en tirar abajo las imágenes convencionales de los medios de masas, descubrir sus ideologías. Estas primeras deconstrucciones visuales se alejaban como les era posible de la imagen televisiva. Las actuales, a juicio de Elwes (1993), son más televisivas que la propia televisión (p. 49).

Un caso similar al comentado, pero con un procedimiento inverso, lo podemos encontrar en “Mediacracy” de Compagnoni, donde en una de las pistas de audio mezclado se hace un *remix* con la canción de Jhon Lennon “Imagine” y “Give Peace a Chance” y con partes de discursos de George Bush, como si el mismo adoptara las consignas pacifistas de las canciones con diferentes efectos de sonido. De tal manera que la mezcla produce un extrañamiento por la simulación sonora, en vez de contraponer la letra de la canción a la retórica de la

**Figura 41. Frames del vídeo “Manifestoon” (1995), Jesse Drew.**

Fuente: fuente de elaboración propia a través de capturas de pantalla del vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=NqQrXS59Zsg>



guerra de Iraq. En 2006 este proyecto sonoro sirve de inspiración al video artista Callahan y produce en Call-TV “Imagine This” (<http://www.cal-tv.net/?p=47>). En este vídeo se añade al comienzo el himno estadounidense con la imagen institucional de la Casa Blanca de fondo y luego se introduce una interrupción de la señal televisiva con el fin de hacer ver al espectador que la emisión ha sido intervenida o *hackeada*. El artista sirviéndose del sonido, se apoya en imágenes para destacar la idea de contraposición entre diferentes expresiones pacifistas, como el vídeo del cantante original Jhon Lennon, una chica *hippie*, clásico icono pacifista, o diferentes protestas contra la intervención en la guerra de Iraq e imágenes de ataques de guerra o explosiones. Mientras, el ritmo es mantenido por las apariciones de Bush.

En el vídeo existe una técnica propia de un *dj*, en el que hay interrupciones para romper con la ilusión diegética de algunos productos audiovisuales, pero donde precisamente el discurso del presidente es manipulado para que sea acorde con la letra de la canción. Una continuidad siempre contradictoria (Edwards y Tryon, 2009, secc. 3).

En poco tiempo este vídeo alcanzó una visibilidad enorme y provocó que otros hicie-

ran vídeos en los mismos términos, como “Bush Blair Endless Love” (<https://www.YouTube.com/watch?v=UtEH6wZXP4>) o “Sunday Bloody Sunday” ([https://www.youtube.com/watch?v=PXnO\\_FxmHes](https://www.youtube.com/watch?v=PXnO_FxmHes)). Lo interesante de estas propuestas no es el resultado del vídeo en sí mismo, sino las posibilidades de lo “viral” para el debate *online* (o fuera de la Red) para compartir las diferentes significados, y en las posibilidades de hallar diferentes subtextos políticos en los productos mediáticos (Ibíd.).

En muchos casos hasta puede que en estos vídeos, que se basan principalmente en las ideas de los soviéticos como los comentados anteriormente, subyazcan pretensiones pedagógicas como en “Manifestoon” (1995) de Jesse Drew, un vídeo colgado en diversas plataformas de visualización gratuita *online* como Vimeo, Archive. Org o similar y en el que el material trabajado es procedente de dibujos animados (fig. 41). Una voz en *off* hace comentarios alusivos a las ideas del “Manifiesto Comunista” de Marx, explicando lo que es la lucha de clases, mientras se van sucediendo imágenes que apoyan al narrador del vídeo. Las imágenes son escenas reconocidas de por ejemplo la adaptación al cine de animación del cómic de Asterix y Obelix en el que

son retratados los distintos estamentos en la antigua Roma, u otros fragmentos de Hanna y Barbera, en los que por ejemplo, aparecen cadenas de montaje en la que los trabajadores son gallinas iguales o indiferenciadas, aludiendo a la situación laboral e industrial del S.XX, momento en el que son simplificadas estas luchas de clases. En palabras del propio artista, el personaje de Mickey Mouse que recorre la bola del mundo (fig. 41), adquiere en el paisaje mediático de hoy un nuevo significado, puesto que Disney es hoy en día propietario intelectual de una vasta cantidad de material mediático de diversa índole (<http://www.jessedrew.com/Manifestoon.html>).

En realidad el efecto de este tipo de vídeos consiste en la yuxtaposición de dos o más textos de tal manera que en el intertexto subyacente se produzcan lecturas polisémicas, y facilite una lectura diferente a lo que de forma aislada consumiríamos pasivamente y sobre todo dar lecturas alternativas a aquellas dominantes. Para ello la parodia es un medio útil para evocar una forma de intertextualidad crítica (Hutcheon, 1993). Por ejemplo, el programa televisivo de “Los Simpson” produce de forma similar este tipo de respuesta crítica, ya que usa la imagenería popular, incluso a través de la emulación de películas conocidas, para introducir un discurso crítico sobre cuestiones políticas y sociales (Gray, 2006, c.p. Edwards y Tryon, 2009).

No obstante, a pesar de las posibilidades de las relaciones intertextuales entre dos productos, los *political video remix*, dentro del *remix* digital y de las comunidades virtuales que se generan a través de los mismos, los usuarios entran en la lógica de la producción y no tanto en la del consumo, puesto que las herramientas, archivos y demás recursos que se ofrecen, que se comparten e interrelacionan

y que sirven como inspiración para otros, se constituyen como una invitación a la producción.

- **Tráiler remix. Mashup, recut, trailerhack o reedit.** Según indica Horwatt (2009, p. 82) uno de los momentos clave del nacimiento del *remix* digital audiovisual es cuando Robert Ryan edita en 2005 el tráiler de la película “El Resplandor” (The Shining, 1980) de Stanley Kubrick y que el autor pasa a denominar “Shining”. El autor de este re-cut cuelga el vídeo en una URL oculta, pero aún así, en pocos días bloqueó los servidores de las web por las visitas que tuvo. El material principal empleado en estos casos son tráilers cinematográficos, y la operación más común a través de los mismos es de modificar el sentido, ambiente o narración de las imágenes en el documento original.

Sin duda esta es la forma más popular de apropiación audiovisual dentro de la remezcla digital.

Website como “Totalrecut.com” o “The trailer-mash.com”, invitan a todo tipo de usuarios a colgar los tráiler por categorías y pueden hacer comentarios sobre los mismos o votar el vídeo subido. Además, la propia web ofrece materiales y recursos, como tutoriales para aprender a utilizar las aplicaciones *online*, los programas de edición o fuentes de inspiración para poder remezclar (fig. 42).

Este tipo de vídeos apropiacionistas no tienen el nivel de crítica que alcanzan en algunos casos los PRVs. De hecho, ante el éxito popular que tienen algunas de estas producciones, se convierten en vídeos virales que las grandes corporaciones e industrias integran para utilizarlos como publicidad para sus películas, vídeos o *spots* (Vilches, 2009, p. 45), como demuestra la pretensión de la campaña comercial de Chevrolet y el programa televisivo comentado anteriormente.



**Figura. 42 Website de Totalrecut.com.**  
Fuente: captura de pantalla de la webste  
<http://totalrecut.com/>



Aunque en términos de empoderamiento, estas prácticas juegan un gran papel relevante en cuanto que permiten al usuario ser más participativo y más competente con el contenido audiovisual *online* y *offline* que se consume diariamente (Edwards y Traylor, 2009).

Según Tofts y McCrea (2009) estas formas de remix juegan con las mismas leyes lingüísticas de la metáfora y la metonimia, la sustitución y la combinación, y paradigma y sintagma. El montaje es su principal aliado y en la mayoría de los casos, la intención es subvertir los géneros clásicos aplicados al cine, de tal manera que como sucede en el *recut* "Shining" de Ryan, una película de terror tan paradigmática como la aludida, se transforma en una con tintes románticos gracias a una canción sensiblera como la utilizada de "Solsbury Hill" de Peter

Gabriel (Horwatt, 2009).

Una diferencia técnica y conceptual entre el *mashup* y el *recut*, que son los términos más empleados dentro de la categoría del *trailer remix*, es que en el primer caso, mediante un giro conceptual propio del *détournement* propuesto por los situacionistas se modifica el género del material de referencia, en una forma casi antagónica, con una técnica de montaje próxima a los soviéticos. De tal manera que con algunos cambios producidos en la banda sonora, los títulos del tráiler y la narración

en *off*, se consigue reflejar otro género al original. En el segundo caso, el material de referencia es variado y sacado de varias fuentes, con técnicas y juegos aplicados por los surrealistas como la de los “cadáveres exquisitos” (Horwatt, 2009; Vilches, 2009). Sin embargo, la técnica tiene algo más de continuidad porque se basa en la utilización de películas dispares y que no guardan relación aparente en por ejemplo el género mostrado, y que se imbrican en un juego de resignificación por la elección calculada de las escenas justas y apropiadas para producir tal efecto, que en muchos casos pueden generar humor o extrañamiento, pero también incita al espectador a generar una nueva narrativa ante la yuxtaposición de materiales tan dispares (Horwatt, 2009, pp. 83-84). En este caso, se puede relacionar con el *assemblage*, donde lo importante es la yuxtaposición azarosa o pseudonarrativa de distintos elementos de procedencias diversas, dispares o no (Serrano Vidal, 2013, p. 21).

- **Desmontaje**, analizado por E. Bonet (1993, 2002), un término alternativo al *found footage*. Por la referencia del término al cine, se hace necesaria una redefinición acorde a la producción audiovisual actual (Vilches, 2009).

Para Bonet (1993), esta práctica cuyo material es la imagen en movimiento pronto reclamó para sí un término con raigambre propia, puesto que el apropiacionismo correspondía a una década en la que particularmente cogía fuerza en las artes plásticas, y que resultaba una expresión algo manida. El autor hace ver que la apropiación más que ser una incautación, un “tomar posesión” de algo ajeno, es más bien un reciclaje, que nos permitan un reaprovechamiento del material (Bonet, 1993, p. 18).

El desmontaje surge de una confrontación antagónica con el montaje, por lo que a través de la apropiación audiovisual se destruiría el sentido lineal y constructivo propio de éste, y se alterarían sus características fundamentales. El desmontaje más que un término operativo en cuanto al procedimiento de reubicar o remontar los elementos seleccionados, es un término conceptual que sirve para destruir las claves fundamentales y funcionales del montaje tradicional y convertir las imágenes en algo enteramente diferente al cometido inicial de las mismas. No importa tanto lo que las imágenes aisladas digan, sino el conjunto al que pertenecen, de tal manera que es una reubicación de conjuntos.

Este autor sitúa esta práctica en la evolución de la cultura de archivo, formado en las herencias del cine documental o de “montaje”. Un discurso es construido a través de imágenes de reportajes o crónicas, y entre lo que él denomina “deconstrucción alegórica” de las imágenes provenientes de los detritos audiovisuales, destacables por su propia condición residual (Bonet, 2002). El autor, por tanto, ubica el concepto de “reciclaje” como metáfora de esta circunstancia:

El hecho de dar un nuevo uso a estos materiales preexistentes- depreciados o todo lo contrario-, de acudir a este pozo virtualmente sin fondo en lugar de la obtención de nuestras propias imágenes, no supondrá el reequilibrio de un medio ambiente viciado, salvo en el estricto plano de lo simbólico, y por acción y efecto de los demás propósitos que entran en juego: descubrir lo oculto, desmontar las piezas, alterar el sentido evidente, borrar un idea falsa, reemplazarla por la correcta “ (Bonet, 1993, p. 22).

Este concepto tiene también como eje rector el que podemos instruirnos al manejar las imágenes

en vez de dejar que ellas nos manipulen, por lo que el desmontaje, posee cualidades pedagógicas (Bonet, 1993, p. 19).

Si el documental se distingue por la objetividad y la neutralidad, esta práctica quedaría enunciada bajo criterios de subjetividad y actitud crítica con respecto a los modos de representación (Bonet, 2002), aunque no sólo se utilizarán aquellos fragmentos provenientes de los noticiarios o documentales, sino que también se podrían utilizar materiales muy diversos y de distintas procedencias de la ficción.

Ya que los nuevos dispositivos y espacios multimedia han facilitado la posibilidad de acopio, disponibilidad y en cierta manera, visibilidad pública, Bonet llama la atención sobre el impulso sobre la producción *amateur*, que con un interés etnográfico se centra sobre la vida de personas anónimas o relatos de la vida privada de seres corrientes frente a los macroacontecimientos de “vidas ejemplares” o hazañas de los personajes de los círculos de poder.

• **Postproducción.** Término que introduce Borriaud (2009). Hace referencia de forma obvia a la manipulación que se realiza normalmente después de la filmación en la producción audiovisual, pero en este caso con la salvedad de que las imágenes ya están producidas. En realidad el término está asociado con la producción artística contemporánea, pero con la aparición de las TIC, el término adquiere una nueva significación y proyección (Serrano Vidal, 2013). Lo que indica este autor es que la obra de arte apropiacionista está inscrita en una red de signos y significaciones, en lugar de considerarse una obra enteramente original. Lo que se

trata es de:

Inventar protocolos de uso para los modos de representación y las estructuras formales existentes. Se trata de apoderarse de todos los códigos de la cultura, de todas las formalizaciones de la vida cotidiana, de todas las obras del patrimonio mundial, y hacerlos funcionar (Borriaud, 2009, p. 14).

Una de las propuestas artísticas del S.XX que mejor ilustra las potencialidades de esta práctica la encontramos en el productivismo soviético, donde la unión de la técnica y del arte posibilita la idea del arte como producción. La obra pierde su carácter descriptivo para adquirir un carácter prescriptivo, pues no es una cuestión de describir la realidad, sino de mostrarla para transformarla (Roncero, 2011).

Este término también se relaciona con la estética relacional. Esta formulación del autor surge, como ya se ha comentado anteriormente, de la necesidad de releer actitudes artísticas y sociales en relación a las manifestaciones practicadas en íntima relación con las construcciones de “lo global” que se dan en la Red. Por ello, el término postproducción habla de un nuevo enfoque de la práctica relacional en cuanto a actitudes artísticas y actuales surgidas en la Red (Mañero-Rodicio, 2013, p. 296).

Según Roncero (2011), aunque esta noción está ligada a artistas consagrados como es el caso de los ya comentados Monimura o Levine, lo interesante, es llevarla a:

una indistinción que establece entre el “artista” consagrado y el usuario consumidor nos permite poner a un mismo nivel al artista apropiacionista y al prosumidor que opera en las redes sociales, puesto que ambos se encargan de “postproducir” aquellos frag-

mentos culturales extraídos de la marea de signos en la que navegan a la deriva (una deriva rimbaudiana, en el *bateau ivre* de la cultura espectacular contemporánea) (Roncero, 2011, p. 3).

Por este motivo, aunque inicialmente Bourriaud no contemplara esta percepción y obviara la posibilidad de hacerse más generalizada, la postproducción tal como la concibe este autor se integra perfectamente con la apropiación audiovisual, ampliada a un sector más amplio, y vinculada con la idea de prosumidor, como un “posproductor que consume”, por tanto un *postprosumidor* que se embarca en el juego cínico e irónico de la cita (Roncero, 2011, p. 4).

Un punto clave en la tesis de Bourriaud, acerca de la utilización de “lo dado”, es que el campo artístico, e incluso el cine, la televisión o la literatura, no están compuestos de un conjunto de obras que es preciso superar, tal como enunciaba la modernidad en su afán por lo nuevo. Estas obras producidas con material ya existente estarían dentro de lo que Rosenberg denominaría *anxious objects*, que intentan despertar una cierta inquietud por el estatus de lo que se considera artístico (Serrano Vidal, 2013, p. 16), algo que se vería desde el inicio del apropiacionismo más crítico.

Lo interesante de su reflexión es que el autor reclama una “reprogramación” de las imágenes para poderlas subvertir, interrogar e incluso “habitar” (Bourriaud, 2009).

La posproducción sería entonces:

la operación relacional por excelencia pues todo el material con que trabaja pertenece a un imaginario y unas formas compartidas, conocidas y no arcanamente misteriosas. A través de ellas el arte puede

proponer nuevas apropiaciones y formas de habitar el mundo compartido con “el que ve”. El artista, pero también el receptor de sus propuestas, reactivan mediante estos dispositivos lo ya conocido hacia nuevos significados (Mañero-Rodicio, p. 296).

Según esta declaración, el término de postproducción propuesto por Bourriaud es para Hernández Sánchez (2008, p. 80) mucho más acertado que simulacro o apropiacionismo, puesto que aquel que sigue estas premisas crea itinerarios, o nuevos itinerarios, a través de la cultura. La producción artística se debe entender en un contexto más amplio y que por tanto las reflexiones derivadas no sólo se formulen desde la teoría artística. El autor continúa indicando que el discurso de la copia y de la repetición no se encuentra de forma exclusiva en el arte, también se desarrolla en cine o televisión (Balló y Pérez, 2005; Calabrese, 2008; Martín Prada, 2012b). Los artistas que utilicen la posproducción y pretendan salir de este marco cerrado (Hernández Sánchez, 2008, p. 80), ya no tienen la presión de producir obras nuevas, sino que el artista recoge los códigos de la cultura “oficial” o aquellas manifestaciones o formalizaciones de la vida cotidiana, entre lo actual y lo pretérito, lo culto o lo popular, para reelaborar de forma significativa otras propuestas (Mañero-Rodicio, 2013, p. 296).

“La obra contemporánea deja de ser vista como algo finito, terminado: puede ser postproducida indefinidamente; ya no es un producto individual, sino que es un eslabón más en una cadena infinita y rizomática de contribuciones” (Roncero, 2011, p. 5).

Por tanto la actividad descrita en la línea de la posproducción se relaciona con el proceso de trabajo, más que con la consecución del resultado o producto.

### 2.4.2. La apropiación audiovisual en diferentes contextos y formatos. Comentario de ejemplos

Asumimos que de forma análoga la apropiación audiovisual se constituye en los mismos términos que los indicados en la creación plástica y artística, en cuanto al procedimiento creativo como a la intencionalidad crítica. Aunque en este caso sería conveniente advertir que esta práctica se enmarca dentro de unas condiciones específicas de la producción audiovisual: en el que se han desdibujado los géneros clásicos del cine; la televisión cada vez se encuentra más especializada y segmentada, y se han ido estableciendo parámetros interactivos, al mismo tiempo que se ha nutrido de los logros y recursos expresivos del cine (Gubern, 2000); el video arte experimenta con la fragmentación de imágenes, y su atención se posa sobre los medios de comunicación, la exploración tecnológica y sobre el espacio en videoinstalaciones; el videoclip como “música visualizada”, desarrolla su propio “estilo”, con una narrativa cinematográfica, o vinculada a la experimentación del cine experimental o video arte; y el arte de la Red y en la Red también ensaya sus posibilidades en este medio (Sánchez Noriega, 2005).

Por consiguiente, antes hablábamos de cine y ahora hay que hablar genéricamente, ante la mescolanza de productos y canales de difusión, de audiovisual, como la provincia central y hegemónica de la cultura de masas contemporánea (Gubern, 2000, p. 34).

Esta indicación de Gubern sugiere que constituyen un mismo “lenguaje”, pero con diferentes dialectos (Ibíd.), por lo que hablar de vídeo o audiovi-

sual en el terreno de la creación artística es ir más allá de los límites de lo que entendemos por video arte, pues la experimentación y las posibilidades estéticas se desarrollan en mayor o menor medida en otros formatos y poéticas.

El vídeo ha alcanzado la edad adulta en cuanto a experimentación, nos dice Bonet (1993, p. 21), por lo que la apropiación audiovisual, que él mismo denomina “desmontaje”, es sobre todo un instrumento estándar reflexivo y crítico. Obviamente, sin desvincular la experimentación creativa y la expresión personal. Una consideración a añadir a la idea de Bonet es que la hibridación de medios audiovisuales, cada vez menos puros, y la yuxtaposición mediática, se erigen como una de las vías más creativas y activas del panorama estético actual (Moral, 2011), por lo que las categorías tradicionales para designar la cultura contemporánea de la imagen en movimiento resultan imprecisas, reduccionistas y necesitan ser matizadas. Cine o video arte son conceptos que dejan indefinida una buena parte de la producción audiovisual. Además, no existe una diferencia como antes en grabar en vídeo o en cine, pues los formatos audiovisuales tienden a fundirse en la órbita de lo digital. Su estudio tiene especial relevancia en la heterogeneidad de las prácticas audiovisuales alternativas.

Una condición que no se debe entender como minoración de la calidad o del alcance pues como dice Bück- Morss (2005), “La fuerza de la imagen surge cuando se desprende de su contexto” (p. 157).

La intermedialidad, la inter o transdisciplinareidad o la intertextualidad son las cuestiones que mejor

definen parte de la producción artística en general, y la apropiación audiovisual en particular.

La Red está absorbiendo los distintos medios audiovisuales (De la Cuadra, 2007) que se diluyen en una esta continua hibridación o multiplicidad, que tal como indica Fajardo Fajardo (2001), unidas al eslogan “todo sirve”,

se propone una diversidad y heterogeneidad de matices, estilos, técnicas, tonos, atmósferas, conocimientos, hasta lograr la hibridación en el artefacto artístico como “enciclopedia abierta”, diálogo de espacio y tiempos, apretura laberíntica tal vez hacia el infinito (p. 139).

#### 2.4.2.1. Cine y televisión.

Debido a la indistinción que existe entre la práctica artística y una noción más amplia de la producción audiovisual, los intercambios entre creación artística y cine son innumerables, no sólo como objeto “físico” a trabajar en la película fotosensible, sino como estructura narrativa. Son numerosos los artistas que trabajan con el cine y sobre el cine como fenómeno cultural y social unido a la cultura de masas y como fenómeno estético con implicaciones relevantes sobre la percepción del tiempo y el movimiento, además de la realidad, y de lo que Omar Calabrese (2008) denominaría “la estética de la repetición”. Ésta última cuestión se ubicaría dentro de los productos de ficción que tienden a dirigirse a la fórmula ya dicha, a la que es por todos conocida, y que precisamente es en productos televisivos donde vemos ejemplos que más recurren a esta fórmula.

El cine y televisión no sólo se convierte en mero *stock* de material para ser utilizado debido a sus

características narrativas y técnicas, sino que su interés en estos casos se orienta hacia aspectos representacionales y simbólicos, ya que interpelan a un espectador cinematográfico, sumergido en el imaginario que el cine produce, y a un espectador televisivo acostumbrado a la fragmentación, lo polidimensional.

#### Cine

Como se ha dicho, el *found footage* o “metraje encontrado” está ampliamente relacionado con el cine experimental. A través de la utilización del material existente y el montaje se pueden generar diferentes lecturas sobre un material que por sí solo no tiene, y por otra parte, esta investigación cinematográfica ha ofrecido la posibilidad de dar una presencia visible y significativa a fragmentos o detritos que no eran considerados o habían caído en el olvido. Esta opción es la que más se ha practicado dentro del cine. Ejemplos como Shub, De Antonio,



han hecho de esta herramienta un poderoso medio documental para la proclama de ciertas denuncias y de ciertas ideas contestatarias (Wees, 1993; Arthur, 1999). El término de “documental de archivo” vinculado con la construcción de un relato o discurso con material de archivo es bastante indeterminado en relación con las producciones audiovisuales que emplean este procedimiento con una mirada más contemporánea (Noriega, 2012, p. 137). También destacan aquellas producciones vinculadas a una expresión más artística surgida a través de la yuxtaposición de elementos de distinta procedencia, contexto, época o género, y que indagan en las posibilidades creativas de los ensamblajes realizados.

En los dos ejemplos que se van a comentar a continuación existe una conexión con una línea de trabajo planteada por Craig Baldwin en relación al *found footage*, alejada de la idea de archivo asociada a este tipo de realizaciones y más implicada en una construcción narrativa no imparcial alrededor de las imágenes empleadas, comprometida con alguna situación histórica que influye en el presente, aportando otro enfoque sobre aquellos documentos institucionalmente aceptados y con cierto rigor, y sobre documentos no conocidos, marginales o fuera de la consideración de “calidad” o rigor, en una versión más creativa que de archivo (Zryd, 2003, pp. 41-42).

“Hollywood Burn” (2011) una producción del colectivo Soda\_Jerk y Sam Smith, sigue este planteamiento creativo del *found footage*, en el que destaca la procedencia tan dispar de los fragmentos empleados. Esta pieza recuerda a un término con el que Wees (1993) bautiza a estas obras como películas ya que por extensión y envergadura son inusualmente grandes.

Los autores de esta película apuntan a que es una narración “épica” cuyo trasfondo consiste en atacar la absurda retórica del *copyright*. Para ello construyen un disparatado argumento en el que una especie de “liga de la justicia” de piratas de vídeos, viajan en el tiempo y construyen un “video-clon” de Elvis Presley para combatir “los mandamientos” sobre las políticas de derechos de autor de Moisés (<http://www.sodajerk.com.au/index.php>).

Para crear este hilo argumental los autores realizan un tedioso trabajo de archivo visual y sonoro, donde el extrañamiento se propicia a través de la yuxtaposición de elementos culturalmente contrapuestos como, por ejemplo, la solemnidad de las imágenes de películas bíblicas o algunas producciones del género del peplum con la velocidad y dinamismo sonoro de algunas películas de ciencia-ficción y de música *rock* (fig. 43). Se pueden escuchar elementos sonoros tan dispares como la archiconocida música principal de películas como *Superdetective en Hollywood*, o “Tiburón” (1975), y también la sintonía de cabeceras de la Fox o la Paramount, o incluso ver elementos y personajes de videojuegos como “Hulk” (Xbox) o “Street Fighter II” (Arcade).

Para su realización son empleados todo tipo de recursos técnicos: se establecen múltiples relaciones entre los elementos de la banda sonora, se incrustan digitalmente motivos visuales en los diferentes frames, se cambian ajustes en relación al tono, matiz o saturación del color o directamente se eliminan elementos. Por ejemplo, Elvis Presley, por medio de un efecto digital se convierte en Hulk cuando se desata su ira contra la “tiranía” de Moisés (Charlon Heston), o el personaje de Elle Driver (Daryll Hannah) de “Kill Bill” (2003), vestida de en-



**Figura 43. Hollywood Burn (2011), Soda Jerk.**  
Fuente: elaboración propia a través de capturas de pantalla del vídeo (<http://vimeo.com/45360616>)

fermera, se dispone a realizar la clonación de Elvis Presley con el fin de que éste luche contra la tiranía de una “ley arcaica”.

Este intrincado trabajo de montaje, sampleo y mezcla, se basa en una utilización íntegra de archivo de Hollywood, da igual si el material de procedencia tiene la entidad cultural de “Los diez Mandamientos” o “Lawrence de Arabia” (1962), o si son “películas comerciales” como el “Juez Dredd” (1995) o “Starsky y Hutch” (2004). Como ellos mismo declaran, “Este manifiesto del *remix* adopta las respuestas tácticas de un parásito, se alimenta del cuerpo de Hollywood y habita sus estructuras cinematográficas y sus códigos”<sup>87</sup> (Soda\_jerk.com, párr. 1). Además de ser un alegato por la “cultura

libre”, pues el usuario-espectador está invitado a utilizarla, clonarla o compartirla.

Esta mezcla de fragmentos de diferentes décadas, ya sean imágenes o sonidos<sup>88</sup> no generan, precisamente, una unidad totalmente lineal dentro del hilo argumental del *film*, puesto que hay saltos de sonido y efectos visuales con una factura algo *amateur*, pues las incrustaciones de imágenes que tienen diferente iluminación, color o textura, por lo que hace difícil seguir la narración.

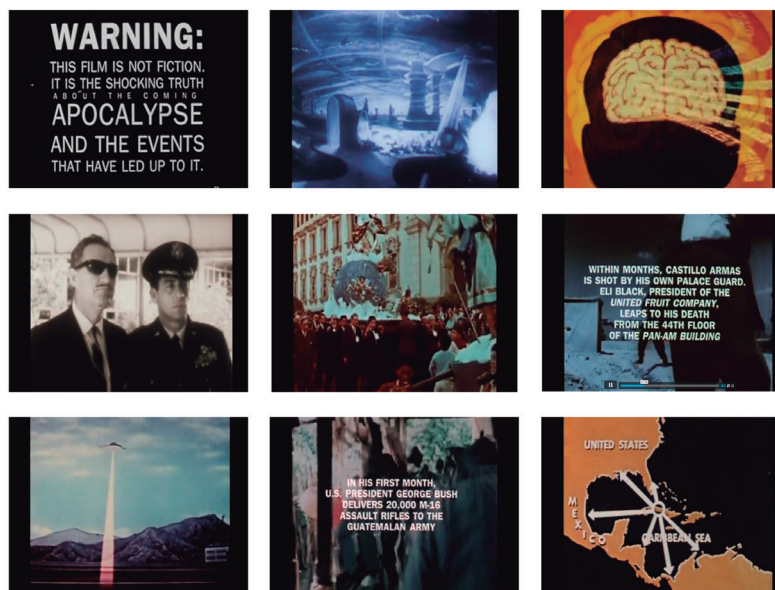
Esta obra sigue algunos de los planteamientos de una corriente de protesta surgida a partir de la década de los 80 que veía con recelo la institucionalización del cine, en la que su vinculación con el arte era construida a partir de una idea canónica

87. “this remix manifesto adopts the tactical responses of the parasite, feeding off the body of Hollywood and inhabiting its cinematic structures and codes” (Trad. Autor).

88. Si bien es cierto que en el análisis de otros productos culturales como la novela, o la música en otros siglos previos al XIX esta diferencia de productos de décadas no habría supuesto una diferencia considerable y reseñable en el “estilo” o las representaciones, pero en el S.XX se desarrollan infinidad de estilos o modas que se juxtaponen, además que técnicamente, la calidad del sonido y de la imagen es totalmente diferente debido al desarrollo tecnológico del medio audiovisual tanto del registro como las herramientas de postproducción.

**Figura 44. Frames de los 12 min. de inicio de “Tribulation 99” (1991), C. Baldwin.**

Fuente: elaboración propia a través de capturas de pantalla del vídeo <https://vimeo.com/36739141>



del “cine clásico”- sobre todo americano-, en la que los géneros, el *star system* eran considerados como fetiche, y que de alguna manera ubicaba las obras cinematográficas en un estatus superior a las otras imágenes que circulaban por otros canales más populares y masivos (Noriega, 2012).

Esta película, al igual que la de “Tribulation 99” (1991) de Craig Baldwin, funciona como una narración de ciencia ficción, pero en el caso de Baldwin se analiza una situación histórica concreta (fig. 44). El autor propone una alternativa de la Guerra Fría en tono satírico, para ello superpone la visión de peligrosidad que los Estados Unidos tiene sobre algunos gobiernos latinoamericanos, y que en la narración propuesta les convierte en “invasores” que quieren destruir el país (Zryd, 2003). En el caso

de “Holywood Burn”, el colectivo de artistas ataca a la absurda retórica de los derechos de autor.

Sin embargo, mientras que en el primer caso la narración es construida a través de la voz en *off*, y que normalmente actúa como guía para que el espectador pueda interpretar las imágenes, la “historia”, en el caso de Soda Jerk, se forja mediante el tedioso trabajo de archivo que inserta en los diálogos frases apostamente escogidas. Este artificio de sonido actúa como unificador en el relato.

Seguir el hilo narrativo en los dos casos es complicado, sobre todo si tenemos en cuenta el torrente de imágenes que se superponen yuxtaponen y que se relacionan de una manera caótica. Pero por otra parte, este hecho funciona como una evidencia de la saturación de imágenes y del caos

imperante en los productos mediáticos (Zryd, 2003, p. 45).

Un último aspecto a considerar es la apreciación de todo-unidad y fragmento en estas dos piezas audiovisuales. Si bien es cierto que existen elementos que conducen la percepción de una idea de unidad, siguiendo una idea de Calabrese (2008) sobre la atención y gusto por el “fragmento” en ciertas producciones culturales contemporáneas<sup>89</sup>, se ha de comentar que existe una cierta reunificación de esos fragmentos, puesto que existe una trama para enmarcarlos. En el caso de Baldwin es todavía más evidente el procedimiento basado en el principio fragmentario, pues el placer existe en “una descripción sin unidad” (p.101). A razón de esta idea, Donal Kuspit (1989, c.p. Wees, 1993), quien analiza el *collage* como una de las soluciones formales más representativas de la producción artística del último siglo, indica que más que la atención a los fragmentos, lo que interesa, es la motivación y atención que seleccionó dichos fragmentos.

Por otra parte, el cambio promovido por las prácticas culturales basadas en la Red han hecho de esta práctica marginal, empleada por algunos realizadores en un recurso y proceso de elaboración creativo masivo (Sánchez Noriega, 2012).

Otros tipos de realización audiovisual relacionados con el *found footage* y que podemos encontrar en Internet como lugar de proyección y distribución son las agrupadas en el formato “**cine comprimido**” y relacionadas con una producción mucho más modesta que el cine convencional.

En un análisis del cine comprimido, Sánchez Noriega (2005, p. 36) hace mención a las características formales más empleadas en este formato, y que

han sido herederas del cine experimental de vanguardia o el videoclip. Estas se pueden resumir en:

- Diversidad de la textura de la imagen.
- Efectos visuales como transiciones con formas, ralentizaciones o aceleraciones.
- Variedad de recursos para la banda sonora. Diálogos no diegéticos, narración en *off*.
- Rupturas de lógica espacio-temporal, *rac-cords*, experimentación creativa del tiempo.
- Situación espacio-temporal actual.
- Reciclaje de imágenes.

El reciclaje de imágenes como mantiene el autor es una constante dentro de este formato. A juicio de Serrano Vidal (2013), está bastante fundamentado en la experimentación del *found footage*, y destaca sobre otros por su duración de tiempo, que oscila entre los 90 segundos y los 3 minutos y medio aproximadamente, a diferencia del corto cinematográfico en el que la duración es menos de media hora.

El recurso habitual para la propagación y difusión de obras es la creación de plataformas en la Red, como por ejemplo la organización periódica de festivales online propuestas de festivales online. En nuestro país se inició hace tiempo como <http://www.jamesonnotodofilmfest.com/>, la instrucción no está tanto en la duración como en lo que tiene que “pesar” el fragmento audiovisual, pues no puede superar los 4Mb.

La duración más que ser una restricción se convierte en una pauta de creación en este formato, puesto que tiene que concentrar y sintetizar la narración. Como norma general, tiene que tener una planificación de montaje más certera y pulida, y hace que los resultados sean más abiertos y suge-

89. Aunque el autor realiza el análisis centrándose de forma más pronunciada en el arte contemporáneo, él mismo indica que la estética del fragmento se encuentra tanto en las artes y a productos relacionados con la cultura de masas, como es el caso que nos ocupa. Véase Calabrese (2008), pp. 100-101.

rente, sin restricción de géneros y fórmulas como en el cine convencional (p. 27). Esta solución sintética se resume en poca cantidad de planos, pero de máxima expresividad (Cebrián Herreros, 2002, p. 357). En realidad este tipo de narraciones se enmarcan en la práctica posmoderna de la fragmentación o en suscitar ideas impresionistas sobre un personaje o una particular idea sobre el mundo (Sánchez Noriega, 2005).

En este tipo de cine la producción puede ser de aficionado pero la difusión tiene bastante calado por la gran capacidad de congregación de público que tiene la Red, siempre y cuando exista una publicación adecuada. Pese a la calidad del formato, por lo general de poca calidad (avi, .asf, .mpeg, .mpg, .mov, .swf y .rm) y la condición de ser subsidiario a la práctica del cine convencional, el cine comprimido es una muestra del enorme abanico de posibilidades de difusión y distribución que se abre gracias a la Red, y sobre todo un nuevo modo de “ver” y de “escuchar” (Sánchez Noriega, 2005, p. 34). El ordenador facilita que en un mismo artefacto se puedan realizar operaciones que impliquen visualización de imágenes, texto, sonido, combinado al mismo tiempo, y que el tipo de tareas obedezcan a fines de todo tipo.

En realidad se está configurando una narrativa nueva que combina la imagen audiovisual con los usos de la Red (Cebrián Herreros, 2002, p. 357).

En 2004 como iniciativa de una protesta política impulsada por las políticas exteriores del gobierno español en ese momento, se elaboró un documental colectivo “Hay Motivo” compuesto por 33 cortos realizados en su mayoría por realizadores españoles consumados como Isabel Coixet, David Trueba,

Gracia Querejeta o Julio Médem. Muchos de ellos se basan en la combinación de archivos sacados de documentales, entrevistas y programas de televisión.

El corto ejecutado por Manuel Rivas “Mayday” realiza una crítica contra el desastre del Prestige acontecido en 2002. El realizador utiliza el clásico sonido de la llamada que normalmente se emplea como señal de auxilio en diferentes ámbitos como en el caso de la marina, y que se denomina *mayday*. Este sonido sirve para hilar las diferentes imágenes del desastre. Este recurso actúa de igual forma que la voz *over*, pero sin implicar una lectura tan concreta como sería con la palabra, ya que este sonido es una aproximación a una situación de “socorro” asociada al desastre natural.

Este procedimiento recuerda también a la producción realizada por Craig Baldwin en “Tribulation 99” (1991), un ejemplo que resume la complejidad que puede alcanzar la práctica del *found footage*, no como un ejercicio documentalista o de rescate de archivo, sino como una práctica de compromiso crítico con la historia y las fuerzas políticas que motivan los acontecimientos históricos: en el caso del español, del presente; en el caso del americano, de la historia reciente de después de Guerra Fría, que deja sentir sus “coletazos” en actitudes políticas recientes (Zryd, 2003).

En la obra de Rivas se advierte también cómo funciona la idea de “lo que se dice” y lo que “no se dice”, con el objetivo de crear una disonancia entre significado explícito e implícito.

En el caso de Baldwin, tal como comenta Zryd (2003, p. 46), debido a la polivalencia y la ambigüedad de su estructura ejemplifica las potencialidades interpretativas que la práctica del *found footage*



tiene, comparable a la producción española. No se determina de una manera clara y evidente la postura deseable en el espectador con respecto a las imágenes.

La **adaptación**, el **remake** o la **cita** son ejemplos de apropiación en el cine.

La existencia de películas que adoptan como estructura argumental una novela es vastísima, aunque normalmente la asunción de la crítica en estas ocasiones siempre se ha orientado a indicar que la novela es mejor, y que la “traducción” fílmica no tiene la entidad suficiente para competir ni en calidad narrativa, ni en calidad estética (Hunter, 2009). Aunque la adaptación entendida como interpretación del texto ha tenido buenos resultados en cuanto a la crítica (Bane, 2006).

La cita en este sentido, como alusión a otro “texto”, es, según indica Benjamin (1983, c.p. Wees, 1993, p. 39) una interrupción en su contexto. Esta idea de Benjamin resume claramente cuestiones ampliamente tratadas en relación al gesto de apropiarse de material ya elaborado, “cualquier interrupción del sonido y las imágenes de un *film* le hace “citable”, lo que equivale a decir que le obliga a salir del conjunto de efectos audiovisuales y le expone a un examen crítico” (Wees, 1993, p. 41).

No sólo han sido “traducidas” obras literarias, sino que se han producido transferencias de un medio artístico a otro, en las producciones tempranas cinematográficas de Eisenstein se elaboran alusiones a artistas de la pintura occidental (Deleuze, 2007, p. 200), o en el caso de Lucchino Visconti<sup>90</sup> (Roffi, 2010). En su obra cinematográfica hace continuas alusiones a la pintura como referente evocador de escenografías, vestuario o encuadres, al mismo tiempo que rescata la pintura



**Figura 45. Comparación entre “El Bacio” de Hayez y “Senso” de Lucchino Visconti.**  
Fuente: adaptación de imagen de Roffi (2010).  
Recuperada de <http://www.stilearte.it/wp-content/uploads/2015/02/PDF-La-pittura-secondo-Luchino-Visconti.pdf>

para transportarnos y para unir pasado y presente aprovechando la fuerza narrativa y dramática de algunas de las obras pictóricas más celebradas (fig. 45 y 46). La aparición de la televisión en la década de los años 50 hace que irrumpa un medio en otro, en este caso el medio cinematográfico en el televisivo, y pronto la publicidad toma prestados elementos del cine. Esta es la base del artista contemporáneo con lo fílmico según Royoux (1999). Una era de postcinema donde se desarrollan transformaciones en cuanto a los modos de representación.

Según este autor,

El fenómeno del *remake* implica el desarrollo de un proceso de anamnesis, el sacar a la luz acontecimientos enterrados y cosas olvidadas en principio: un de-

90. Las referencias en las películas de Visconti son continuas y evidentes. Prácticamente, muchos de sus fotogramas de películas más celebradas se basan figurativamente en pinturas famosas que retratan una época, costumbres o evocan cierta atmósfera. Este ejemplo como uno de tantos demuestran una nueva línea de percepción figurativa y una vía de investigación intertextual. Para más detalle sobre las referencias de Visconti Véase a Roffi (2010), “La pittura secondo Lucchino Visconti”.



**Figura 46. Comparación entre la pintura “Libertad guiando al pueblo” de Delacroix y un *frame* “El gatopardo” de Luchino Visconti.**

Fuente: elaboración propia a través de capturas de pantalla de [http://www.spanisharts.com/history/del\\_neoclasico\\_romant/imagenes/delacroix/libertad.html](http://www.spanisharts.com/history/del_neoclasico_romant/imagenes/delacroix/libertad.html) (arriba) y <http://www.dvdbeaver.com/film/DVDCompare5/leopard.htm> (abajo).



sarrollo para mantener vivo y renovar formas futuras de apropiación <sup>91</sup>(p. 21).

Esta idea de adaptaciones entre diferentes medios, ampliada a productos como cómics, videojuegos o series televisivas ha proliferado en paralelo al interés suscitado por la posmodernidad, haciendo evidente la importancia que ha ido adquiriendo la idea de relaciones intertextuales entre obras como prueba de una dinámica oferta audiovisual (Hand y Krebs, 2007), y ha hecho que exista un reciclaje continuo de narrativas, al mismo tiempo que gui-

ños, citas o alusiones dentro del propio texto fílmico o relacionado con otros (Lipovetsky, 2009, p. 124), como suele ocurrir para generar un efecto cómico en películas. Existen al respecto infinidad de producciones que se basan en este principio como “*Hot Shot*” (1991), parodia de “*Top Gun*” (1986); o “*Spanish Movie*” (2009), que parodia escenas de películas españolas o de dirección española como “*Los Otros*” (2001), “*Volver*” (2006), o el “*Laberinto del Fauno*” (2006).

El *remake* en el ámbito cinematográfico generalmente se aplica a las adaptaciones literarias o provenientes de otros medios (que tengan estructura narrativa traducible al cine) y a aquellas nuevas versiones que utilizan películas de otro director usando diferentes actores, pero el mismo guión e historia (Royoux, 1999, p. 21).

La obra de Reiner “*El cliente muerto no paga*” (1982), es un ejemplo de las posibilidades creativas del *remake*. Éste es un ejercicio de cinefilia con ciertos tintes de nostalgia por una “época dorada” del cine. En la película conviven escenas sacadas de películas del cine negro de los años 40 con temática detectivesca y escenas rodadas en el momento actual del rodaje, de tal manera que aparecen estrellas de Hollywood como Lana Turner, Humphrey Bogart, Kirk Douglas, Bette Davis o Cary Grant, junto a los actores protagonistas de la película como Steve Martin (fig. 47), figurando establecer un diálogo entre ellos. Esta ilusión se obtiene gracias al montaje y al registro en blanco y negro de las secuencias con los actores de los 80, de tal manera que en el desarrollo de la historia no se produzcan saltos y el espectador pueda establecer esa relación de continuidad. Esta obra según Calabrese (2008), está alejada de los *collages* dadaístas, puesto que lo que se

91. “The phenomenon of the remake implies the development of process of anamnesis, the dredging up of buried events and of things forgotten at the beginning: a development likely to keep reviving and renewing futures modes of appropriation” (trad. autor).



**Figura 47. Frames de “El cliente muerto no paga” (1982), C. Reiner.** Escenas de “Días sin huella” (1945) Billy Wilder, y “El sueño eterno” (1946), H. Hawks.

Fuente: elaboración propia a través de capturas de pantalla de los vídeos [https://www.youtube.com/watch?v=LFdL\\_pgH6Mc](https://www.youtube.com/watch?v=LFdL_pgH6Mc) (tres primeras imágenes) y de <https://www.youtube.com/watch?v=MdCJwGFkpC8> (dos últimas imágenes).

intenta no es “resemantizar” las imágenes, impulsar un cambio o distanciar al espectador cinematográfico, al mismo tiempo que no se intenta hacer un homenaje de esos fragmentos, sino que se plantea un juego en el que quien ve las imágenes se deja llevar por el reconocimiento de los fragmentos provenientes de estos filmes clásicos incluidos en una unidad global en el desarrollo de la película. Este efecto es posible gracias a la uniformación establecida técnicamente (Calabrese, 2008, p. 101).

Un ejercicio muy diferente es el que practican ante la llegada del cine sonoro donde se emplean en los remontajes imágenes del cine mudo. En las nuevas obras destaca sobre todo el comentario humorístico sobre unas imágenes que quedaban prematuramente envejecidas, por el implacable desarrollo de la técnica (Bonet, 1993, p. 27)

Según Sánchez Noriega (2005), en parte de la experimentación estética del formato del cine comprimido se elaboran obras que hablan sobre el propio dispositivo audiovisual utilizando por ejemplo la función metalingüística para establecer distintos niveles en el relato. En estos experimentos se pretende un tono de parodia o a veces un tono de homenaje a géneros y mitos del cine clásico.

Algunos de estas piezas audiovisuales son “The Monolito W2001” de Fredius Darde<sup>92</sup> que homenajean la célebre ficción de Stanley Kubrick, “2001, Odisea en el Espacio”; “From lost to the river” de Eduardo González<sup>93</sup>, que alude a los western; o “Minipimer Man” de Daniel Farriol<sup>94</sup> inspirado en el argumento de “Eduardo Manostijeras”.

Otra forma de cita o alusión en el cine es el *re-make*, un vocablo que hace referencia a una “nueva versión” o incluso la imitación, que toma prestadas ciertas soluciones formales y argumentales (Hand y Krebs, 2007; Joye, 2009). En realidad es habitual que el propio cine recicle su propia “historia” y utilice fórmulas ya probadas. La imitación es tan antigua como el cine, pero las motivaciones que han llevado al uso de la imitación han variado, (Joye, 2009, p. 56). De hecho, según prueba Balló y Pérez (2005), la repetición en cuanto a la utilización de arquetipos y temas, funciona como garante de estabilidad e instaura una cierta seguridad en el espectador. En el ámbito de la ficción, supone para el espectador una determinación de continuidad, de territorio conocido e inmutable, y que Eco (1981) denomina como estado “consolatorio”, en cuanto a condición de consumo de los productos comunicativos (Calabrese, 2008).

92. [https://www.youtube.com/watch?v=MLn-QFp\\_EONg](https://www.youtube.com/watch?v=MLn-QFp_EONg)

93. <http://www.notodofilmfest.com/ediciones/03/cgi/php/en/fichapeli.php?id=184>

94. <https://www.youtube.com/watch?v=pjzWRPHaKY>

Esta estrategia narrativa de lo serial es además un instrumento coadyuvante al control social, puesto que “la reducción de los componentes elementales y atómicos garantiza, en efecto, el reconocimiento de los productos de ficción y la regulación “pedagógica” de los sistemas de los valores respectivos” (Calabrese, 2008, p. 46).

Estos préstamos culturales dentro del cine, si bien en muchos casos se relacionan con la imitación artística o la estética de la repetición a la que aludíamos anteriormente, la parte industrial de la creación cinematográfica, preocupada por el éxito comercial, recurre a opciones ya probadas, y que en algunos casos han sido eficientes en términos comerciales. En cierta manera es una forma conservadora de entender la producción cinematográfica (Joye, 2009).

Joye (2009) indica que la estrategia en este tipo de casos es evitar una alusión directa a la fuente de procedencia. En “Mentiras Arriesgadas” (1994), sacada de la película francesa “La totale” (1991), no se hizo mención de ella en ningún momento, puesto que lo importante era la estrella que protagonizaba el *film* norteamericano (Arnold Schwarzenegger), no la fuente de inspiración (p. 60).

El *remake* realizado por Van Sant de “Pshycho” (1998) de la película de Hitchcock reproduce plano a plano la película original. La sanción artística en relación a este tipo de soluciones se dirige a enunciar una disminución de la inventiva y de la producción en serie, que se ha trasladado también a los productos culturales. Una idea que escapa de las consideraciones generales del ideal romántico, según las cuales una obra era consecuentemente “irrepetible” (Calabrese, 2008).

En el terreno de la creación artística, resultan interesantes las aportaciones que trabajan con el material cinematográfico como base exploratoria para llamar la atención sobre su estructura y sobre su contexto de exhibición inicial.

Pierre Huyghe se sirve de *filmes* clásicos para producir repeticiones, pero no para realizar un mero análisis audiovisual, sino que sus obras se convierten en narraciones fílmicas. En “Remake” de 1995 (fig. 48) reproduce plano a plano la película de Hitchcock “La ventana indiscreta” (1954). Con una distancia de más de 40 años el artista francés intenta emular a través de actores *amateur* la famosa película del director inglés donde la estructura narrativa y formal es idéntica (misma duración de secuencias, movimientos de cámara, encuadres, entre otros), pero existe un contraste al plantear la puesta en escena *amateur*, y que producen una desmitificación con respecto al *film* original, ya que los actores protagonistas que encarnan a James Stewart y Grace Kelly actúan directamente con la película detrás de la cámara, trabajando con el recuerdo de las imágenes (Martin, 2006; Fraser, 2007; Moral, 2011), como si fuera un “karaoke audiovisual” (Royoux, 1999, p. 23). Este desplazamiento llevado a cabo no se produce desde el “interior” de las imágenes, éstas no son apropiadas tal cual de la fuente, sino que la apropiación se hace a través de una simulación y “situándose en el borde del discurso al que apela” (Moral, 2011, p. 648).

La producción de Huyghe debe ser entendida como un “doble que cuestiona las distinciones y los conceptos de veracidad-falsedad que fecundan toda representación” (Ibíd. p. 649), al mismo tiempo que “los actores definen la diferencia entre la película y la recepción y encarnar de forma mediática el acto de la percepción” (Martin, 2006, p. 60).



**Figura 48. Comparación de una secuencia de “La ventana indiscreta” (1954) A. Hitchcock y “Remake” (1995), de P. Huyghe.**

Fuente: Recuperada de <http://artes.ucp.pt/artesdigitais/?p=59>

En una línea muy próxima al análisis de Calabrese (2008) sobre la estética de la repetición, adoptamos instrumentos conceptuales empleados que sirvan de apoyo para enunciar los matices existentes en relación a las posibles propuestas que pueden existir teniendo un mismo original como referente. De forma sintetizada, éstas son:

- Producción en serie de una misma matriz.
- Mecanismo estructural de la generación de textos.
- Condición de consumo de los productos comunicativos (Calabrese, 2008, pp. 45-46).

El caso primero de la obra de Van Sant comprende el objetivo de reproducir uniformemente el material de partida que es la película de “Psicosis” (1960), variando aspectos icónicos para trasladar el tiempo de la narración a un presente de acuerdo con el año de producción. En cuanto a reproducción de la estructura idéntica, también se alude a un

modelo que se ha instaurado como fórmula narrativa recurrente en la creación de un ambiente en un tipo de género cinematográfico concreto como es el “cine de suspense”. Y por último, esta solución surgida de este *remake* apela a un consumidor que o bien está acostumbrado a estas soluciones formales relacionadas con el suspense, o bien conoce los términos de la historia narrada. Por tanto alude al “hábito” como comportamiento repetitivo.

En el segundo caso, se sigue la misma operación de seguir ciertos mecanismos visuales para la generación de la historia, y lo que el artista toma prestado es precisamente la percepción que se tiene de la película, a través de la repetición y reproducción de la estructura narrativa. En realidad, el artista francés hace visible de forma sugerente los mecanismos psicológicos empleados por Hitchcock para introducir al espectador en la ficción. Esta obra al igual que otras emprendidas por el artista intenta trastocar las expectativas que normalmente están puestas en juego para el espec-



tador (Bourriaud, 2006). El “*amateurismo*” introducido en la escena es el elemento principal para tal cometido. Los actores no dramatizan la escena y sacan el suspense de la acción. Además el hecho de ubicar la acción en el apartamento del protagonista proporciona un giro a una relación psicológica diferente con lo real, ellos parecen estar ligados a su propia realidad, no a la de la ficción de la película original (Fraser, 2007). Como él mismo indica en una entrevista con Chaloin (1999, p. 86), la imagen *per se* no importa, es mucho más relevante su asociación con la realidad que la hace significativa.

### Televisión

Desde sus primeras formulaciones, la televisión no ha tenido las pretensiones que otros medios como la radio y sobre todo el cine en ofrecer una interpretación artística de la realidad (Arnheim, 1990, p. 140). Aunque es obvio que ha cambiado la forma en que concebimos a ésta. Es cierto que algunas propuestas, aunque minoritarias, han intentado

introducirse en el espacio televisivo con el fin de ofrecer una producción alternativa crítica e incluso artística dentro de este medio. Pero las propuestas e inferencias que más se han producido siguen un recorrido diferente, puesto que numerosos artistas han transportado su mirada crítica al medio, y no desde el medio. Los aspectos más relevantes que se han considerado son: las características mediáticas de la televisión, analizar el universo icónico y temático que circula por el mismo. Otros creadores trabajan en la idea de la sobreestimulación o los *shocks* perceptivos impulsados por la sobresaturación del consumo de este medio audiovisual.

Si se parte de las estrategias críticas formuladas por el *found footage*, encontramos numerosos ejemplos en la práctica televisiva, bien en calidad de una recontextualización de imágenes que no están dirigidos a perdurar en la memoria colectiva de los telespectadores, o bien “detritos”, que por algún motivo ideológico o de otro tipo, no han podido circular por el espacio televisivo.

Antoni Muntadas es un ejemplo del trabajo exploratorio y experimental de los códigos de la televisión (Bonet, 2002). “Cross Cultural Television” (1987) es una producción conjunta con Hank Bull en el centro artístico de Vancouver de Western Front y consistía en la utilización de metraje no emitido de noticias, previsiones meteorológicas, comentarios de presentadores o cabeceras de series emitidas en varios países (fig. 49). Entre estos fragmentos se intercalan intertítulos del tipo “apoyar al consumo cosmético”, “velocidad, tiempo y dinero”, “control de los tipos de cambio”.

Más que poseer un carácter estimulante, a juicio de Martín Prada (2012a, p. 100), las imágenes poseen

**Figura 49.** Imágenes de “Cross cultural television” (1987), A. Muntadas y H. Bullen.

Fuente: imagen recuperada de [http://www.roalonso.net/es/videoarte/muntadas\\_libro.php](http://www.roalonso.net/es/videoarte/muntadas_libro.php)



un carácter organizativo para suspender las expectativas más arraigadas en la práctica televisiva.

A pesar de combinar diferentes fragmentos en idiomas diferentes, no hay una clara señal de identidad que nos remita a una televisión de una nación concreta. Puesto que los personajes que aparecen, sus gestos, vestimenta, así como el ritmo, los fondos y el formato, son similares (Gale, 1997). Esta uniformación de las imágenes en la propuesta de los artistas expresan que a nivel global existen los mismos planteamientos acerca de cuestiones tecnológicas, económicas y políticas, y que el medio televisivo es un medio con gran poder de homogeneización. Es como si fuera un inventario de arquetipos televisivos que se globalizan por la ubicuidad de los formatos en televisión (Bonet, 2002, p. 4).

Para la elaboración de otro trabajo de Muntadas, “Political Advertisement” (fig. 50) desarrollado con Marshall Reese, se plantea en torno al procedimiento de *work in progress*, puesto que se empieza en 1994 y se vuelve a actualizar cada cuatro años desde entonces. En este proyecto se recopilan diferentes archivos de propaganda política estadounidense desde los años 50 hasta la actualidad, insistiendo en aquellas apariciones televisivas de los dirigentes de este país.

Para ello analizan la evolución de este tipo de documentos audiovisuales televisivos desde la perspectiva del análisis mediático que reflexiona sobre las interrelaciones entre el poder de los *media* y de las organizaciones políticas<sup>95</sup> (Alcoz, 2009).

Entre los dos trabajos de Muntadas que se han comentado vemos que, mientras que en el primero se realizan comentarios que refuerzan las reflexiones de los artistas sobre las imágenes recopiladas, en el segundo caso, las imágenes de los presiden-



tes se van sucediendo sin comentario alguno, sin inclusión de una narración en *off* que determine el punto de vista de análisis de los creadores o sin ninguna manipulación de las imágenes posterior al montaje. Como comenta Pantin (c.p Alcoz, 2009), existe una diferencia entre el análisis y la descripción de los anuncios propagandísticos realizada en clave de una producción mediática de los mismos y la contribución artística de las imágenes a raíz del discurso construido.

Gubern (2000, p. 55) y también Jiménez (2002, p. 201), anuncian que la política se deja llevar por las “lógicas de la seducción” al igual que el *star system* de los estudios cinematográficos cuyo corte mitogenético hace de las campañas de algunos políticos un auténtico espectáculo. Es más importante parecer ser, “*to look* antes que *to be*” (Gubern, 2000).

En las imágenes de los anuncios originales cuyo fin principal es buscar una respuesta ideológica clara en el electorado, se vislumbra una evolución estética que va desde las imágenes en blanco y

**Figura 50. Imágenes de “Political Advertisement”, A. Muntadas y M. Reese.**

Fuente: imagen recuperada de <http://www.digicult.it/news/antoni-muntadas-political-advertisement/>

95. En esta observación del trabajo de Muntadas y Reese, Alcoz alude a Diamond como referente metodológico, puesto que emplea precisamente este autor y realiza un análisis del poder de los *media* y el de las principales fuerzas políticas.



negro en los años 50, donde los candidatos son presentados de forma sencilla y los mensajes son directos. El color irrumpe en los anuncios a medida que esta característica técnica se instala en la televisión. En la década de los años 80 y 90 el color es un elemento comunicativo más y los colores se hacen más vivos, así como la música que les acompaña o el paisaje incluso cambia, el fondo neutro se sustituye por paisajes de exteriores. La aparición de todos estos elementos además de una actitud diferente por parte de los presidentes, más propia de los personajes provenientes de la ficción, nos acerca a la retórica empleada en la aparición televisiva de los representantes políticos (Gale, 1997), y como todas estas estrategias cosméticas son responsables de la unión cada vez más evidente de la política electoral y retransmisión televisiva.

De hecho, todos los artificios enunciados contrarían la idea de “televisión como ventana al mundo” o contrarían también la objetividad pretendida de algunos espacios televisivos como los telediarios o la inclusión del “directo” como alusión a un hecho o acontecimiento proveniente de la realidad (De la Cuadra, 2007).

No sólo se observa este fenómeno dentro de este medio en clave de deconstrucción de los discursos televisivos, o mejor dicho en los discursos que se sirven de la capacidad de llegar al público, también existen otras propuestas que aluden a la interrupción o detención de la continuidad en recepción televisiva (Martín Prada, 2012a).

En un sentido no estricto, existe una cierta relación entre la apropiación como estrategia creativa y el propio fenómeno de fragmentación del consumo televisivo ejemplificado en fenómenos como el *grazing*, el *flipping* o el *zapping*<sup>96</sup>. Aunque la rela-

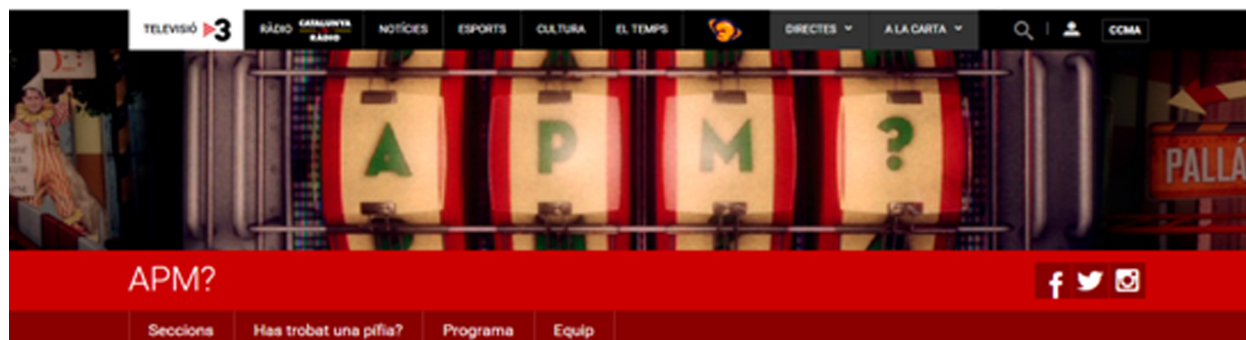
ción conceptual con la apropiación artística no es evidente como en otros casos, resulta bastante revelador en cuanto al campo expresivo y de experimentación que se abre gracias a un concepto más amplio de apropiación en otros ámbitos, no sólo el artístico. Este fenómeno relacionado con la “exploración” de la oferta televisiva es equiparable a la navegación por la Red, y determina una visualización al azar de fragmentos audiovisuales, que aunque no suele ser programada, el espectador puede ir controlando el flujo de las imágenes.

Una alusión acertada en relación a este fenómeno la ofrece Calabrese (2008):

El espectador no sigue ya de modo constante y unitario una transmisión, sino que salta de un canal a otro de modo obsesivo, reconstruyendo un propio palimpsesto individual hecho de retazos de variada medida de las imágenes transmitidas. De este modo, probablemente se obtiene una recepción que ya no sigue una interpretación lineal de los textos, porque el texto obtenido es completamente diferente y funciona por ocasionales, rapidísimas y quizá casuales aproximaciones de imágenes más que de contenidos concluidos (p. 145).

Son muchos los espacios televisivos que incluyen el *zapping* como elemento principal para el desarrollo del programa al seleccionar los momentos de la televisión, generalmente en clave de humor, para que los espectadores puedan volver a recordar los “fallos del directo”, los momentos más cómicos en espacios en los que reina la objetividad e imparcialidad como en los telediarios o en los programas de debate, las poco certeras intervenciones del público o los estrambóticos personajes de algunos *reality show*, presentadores o colaboradores de programas de todo tipo.

96. *Grazing* es la denominación que se da en relación al cambio de canal y que proporcionar un interés desigual en el espectador de acuerdo con sus intereses; el *Flipping* es un cambio de canal en orden, de tal manera que podamos ver la oferta televisiva rápidamente, y el *zapping* es el término más conocido, y generalmente se suele relacionar con el cambio de canal provocado por la interrupción de los bloques de publicidad en televisión. Aunque todas estas denominaciones relacionadas con el fragmentado consumo televisivo suelen relacionarse con el aumento de la oferta televisiva. Véase <http://wikitel.info/wiki/Attention> para una información aproximada de estos términos relacionados con el consumo de programas de televisión y los cortes publicitarios.



**Figura 51. Sección de APM de la web de la cadena de televisión TV3.**

Fuente: elaboración propia a través de una captura de pantalla de la web de TV3. Recuperada de <http://www.ccma.cat/tv3/apm/>

En España se lleva emitiendo desde el 2004 el programa de humor de “APM” (Alguna pregunta mes?) en el canal autonómico de Cataluña de TV3 dedicado a destacar momentos televisivos como lo suelen hacer otros programas de *zapping* como por ejemplo “I love Tv” emitido también en nuestro país, pero no de forma yuxtapuesta y sin ninguna relación aparente entre ellos. En “APM” (fig. 51) estos fragmentos siguen una continuidad forzada por los propios creadores de estos vídeos y sobre todo se valen del diálogo, o de lo que dicen los personajes que van apareciendo en las imágenes para crear esa ilusión de continuidad aprovechando momentos absurdos, exagerados e insustanciales de espacios televisivos. (<http://www.ccma.cat/tv3/apm/>).

El análisis de Calabrese (2008) sobre la atención al detalle y a la estética del fragmento en la cultura contemporánea, nos remite a este tipo de propuestas. En este ejemplo televisivo propuesto se manifiesta esa idea de “objeto-contenedor”. Esto viene a significar, parafraseando uno de sus pasajes, que la presentación de productos acabados no es necesaria, puesto que en su interior se suelen encontrar

fragmentos de otras obras. Característica que, sin embargo, se corrige en una recomposición final<sup>97</sup>, ya que el programa actúa como conductor (p. 100). Martín Prada (2001a, párr. 15) en la misma línea aduce que estas nuevas actividades no suponen una fractura de la linealidad, sino que por el contrario, es precisamente su verdadera continuidad, el verdadero gesto de abandono de sentido.

En realidad la fragmentación del material televisivo homogéneo desvía a la imagen de su propio apoyo narrativo original y revela de esta manera su construcción ficticia (Elwes, 1993, p. 50).

Al mismo tiempo indica la estética de la recepción basada en el fragmento, como ruptura casual de la integridad de la obra propicia un gozo por la fruición de las partes hechas autónomas. Por lo que “síndrome del pulsador”, aludiendo a la recepción televisiva resulta imprecisa, puesto que puede llegar a convertirse en una auténtico programa de consumo estético.

El placer, en todos estos casos, consiste en la extracción de los fragmentos de sus contextos de pertenencia y en la eventual recomposición de un marco de variedad o de multiplicidad. De todas formas, se trata

97. El autor que aquí se cita hace esta alusión relacionado con los programas televisivos de “variedades” de Italia. Aunque en este caso, la estructura del programa pueda ser disímil, pues comenta que el conjunto del programa pertenece a una lógica completamente diferente a la del conjunto, pero es cierto que existen ciertas analogías entre un programa de este tipo y uno cuyo grueso de contenidos es una alusión al fenómeno del *zapping*, como muestra de los momentos más destacados de los espacios televisivos.

siempre de pérdida de valores de contexto, de gusto por la incertidumbre y causalidad de los confines de la obra así conseguida y de la adquisición de nuevas valorizaciones provenientes del aislamiento de los fragmentos, de su puesta en escena. (Calabrese, 2008, p.104).

Por lo que existe una suerte de mutación perceptiva, no estática. “Se necesita un crecimiento de destreza perceptiva y velocidad gestáltica” (Ibíd., 145).

### 2.4.2.2. Prácticas artísticas en la Red.

La definición de las prácticas artísticas en la Red es una tarea complicada. Esto es porque según una idea de Manovich (2013) la comprensión popular de los nuevos medios está identificada con el uso del ordenador para la distribución y exhibición, más que para la producción, de tal forma que los libros electrónicos son nuevos mientras que la impresión en papel, no (Manovich, 2013, p. 63).

El término más extendido es el net. art (Baigorri y Cilleruelo, 2006) principalmente por la idea de abarcar aquellas manifestaciones artísticas que se trabajan con y desde la Red.

Una definición operativa sería aquella que recoge el net.art como alusión a aquellas obras que emplean la especificidad del medio como accesibilidad, interactividad, ubicuidad y conectividad. De forma general, Bookchin y Shulgin (1999) desarrollan el concepto de forma concisa en torno a la actividad artística y comunicativa en Internet. Este medio, por tanto, brinda un amplio abanico de posibilidades en el que destaca “su potencial de comunicación e interacción con el usuario y su capacidad para crear contenidos a partir de estructuras complejas, que enlazan imágenes textos y sonidos” (Baigorri y Cilleruelo, 2006, p. 11).

Hay que tener en cuenta que la institución artística ha intentado integrar en sus exposiciones estas obras, que en un principio estaban pensadas para hacer un pulso al tradicional espacio expositivo e ideológico y a la economía inherente al mercado del arte. No obstante, a pesar de la capacidad de absorción de estas prácticas por parte de éste - como sucedió en corrientes pasadas vinculadas al Land Art o Fluxus- , el net.art, conserva cierta independencia (Martín Prada, 2012a, p. 170; Zafra, 1999).

Los aspectos principales de la estética de estas obras de la Red son la interacción, la conectividad y la intertextualidad. El primero es una circunstancia que pone de relieve el posible impacto a nivel mundial que puede generar alguna de estas actividades. Aprovechándose del mercado y el consumo global, se apela a público-lectores críticos y participativos. Fajardo Fajardo (2001) nos habla de la construcción de un “ágora virtual”, que aunque su presencia no es comparable a otras construcciones de relación social, es relevante en cuanto a la gestación de grupos multiculturales dispuestos a conformar un contacto escritural, con el fin de conformar un microespacio público y político en la Red (p. 170).

La conectividad está relacionada con la segunda fase del desarrollo web, denominada “web social” o “web 2.0”. El propio planteamiento del uso de Internet implica la participación del usuario, se convierte en participante en la creación de contenidos, en un modo no contemplado por el autor (Martín Prada, 2008b). Sin embargo, este hecho cada vez más detectable en el desarrollo web, es adoptado como estrategia por multinacionales y es que habida cuenta del posible desarrollo de ideas propias y críticas, bien sean individuales o colectivas, los dispositivos de poder tienden a anularlo, dado que su ejercicio se basa también en las lógicas participativas, e incluso el DIY, con el fin de abarcar todas las singularidades posibles (Ibíd., 68).

Por eso se debe adquirir conciencia desde sectores como el educativo que la información deje de un conjunto organizado de datos, ya que como advierte Sartori (2000), la información no es tal en el sentido heurístico del término. Como advierten García García y Gértrudix (2009), para que la información se convierta en conocimiento:

es preciso el desarrollo y la actualización de estrategias críticas en los navegantes: selección, procesamiento, análisis, reflexión, reconstrucción, etc. que permitan apropiarse realmente del conocimiento que esa información es capaz de otorgar; un ejercicio global de inteligencia que permita aprehender y mejorar (p. 14).

Por otra parte, si la coexistencia de diferentes “relatos”, varias culturas, es un hecho en las sociedades contemporáneas, se deja sentir en los espacios físicos multiformes y en un territorio de forma paralela y simultánea como son los medios de comunicación social, y especialmente, la Red.

La línea que siguen las apropiaciones que actúan en y con la Red recogen algunas de estas circunstancias. Éstas van más allá de la teoría del desplazamiento de las primeras intervenciones que elaboraban una crítica a la institución artística y a los valores inmutables de verdad epistemológica promovidos por la misma en los métodos de comprensión e interpretación de las obras, y rechazan conceptos tan manidos en la creación artística como originalidad, autenticidad o expresión. Esta línea actúa con tácticas de procesamiento y post-producción, explorando sobre las posibilidades de las obras, fragmentos o gestos de obras ya realizadas, para ampliarlos, para retomar y generar nuevos sentidos, hasta incluso hacerse participativa (Martín Prada, 2012b, Matewecki, 2006).

Matewecki (2006) señala que los objetivos de las apropiaciones surgidas en la Red no son las mismas que en el ámbito artístico tradicional, puesto que mientras que éstos últimos optan por discusiones en torno al aparato artístico generador de la obra, en la Red, los objetivos se dirigen a plantear cuestiones del propio medio donde se asienta: *copyright* o libertad de información. Por lo tanto, la creación artística en este medio tiene que encaminarse a definir el mismo socialmente, hacerlo reflexivo para explorar nuevas vías de transformación, al superar esta fase autorreferencial, hecho que sería posible en el caso de huir de fórmulas que operaran para el derrocamiento de aquellas estructuras productoras de significado, puesto que lo interesante es abrir líneas de resistencia y que “sólo puede ser ya ejercida desde dentro, empleando los mismos mecanismos y escenarios en los que el propio sistema se desarrolla” (Martín Prada, 2001b). Por eso, el arte en la Red no debiera de ser entendido como un tipo

de arte que se accede o es mostrado a través de Internet, sino como un conjunto de propuestas que contienen a Internet, que elaboran una crítica de la misma, que la cuestionan (Ibíd.).

En realidad la línea de acción que persigue el net.art en la actualidad va dirigida a la prioridad de los usos sociales sobre otros aspectos anteriormente tratados. Lo más relevante no sería la experimentación creativa, sino el hecho de estar nosotros mismos en él y la situación de hiperconectividad que caracteriza a nuestra época (Martín Prada, 2012a, p. 170). Alrededor de las TIC nace un interés social, y en los últimos años, estas propuestas creativas trataban más de problemas mediales que sociales (Baigorri, 2003).

Ya no interesan tanto los códigos técnicos de funcionamiento que permiten la interacción del medio frente a otros o las posibilidades específicas de Internet como medio de expresión y producción artística tal como indican Baigorri y Cilleruello (2006) en relación a las primeras manifestaciones de net.art. Tanto es así, que a veces resulta una ardua tarea clasificar determinadas obras como net.art, por la cantidad de implicaciones que existen alrededor de las obras, no sólo con el propio código empleado, sino con las relaciones e interrelaciones sociales que se dan dentro y fuera de la Red.

En este sentido resultan bastante interesantes aquellas acciones de los primeros años de estas propuestas artísticas que consistían en una apropiación del contenido de páginas web con el objetivo subyacente de subvertir la función comercial e ideológica (Ibíd.), así como el uso privativo proporcionado por los derechos de autor, en un medio en el que estaban puestas las miradas utópicas de algunos que veían en él un medio libre, democrático

y abierto al diálogo. Muchas de estas acciones están relacionadas con formas de activismo en Red y sobre la Red, elaborando una crítica tecnológica del medio y poder corporativista, tal como comenta Baigorri<sup>98</sup> (2003).

El grupo 0100101110101101.Org ataca la comercialización del net.art y duplica sitios donde estas acciones comerciales se producen como art.teleportancia y Hell.com, con remezclas de otras famosas web, en la que la recontextualización sólo tiene sentido como práctica artística (Baumgaertel, 1999).

Principalmente el duplicado no es entendido como plagio sin más, porque en ningún momento se atribuyen la autoría<sup>99</sup>, principal circunstancia del plagio o falsificación (Irvin, 2005). Este grupo intenta desestabilizar la dirección tomada por este tipo de arte, y lo que quieren es que los usuarios puedan acceder a las obras sin impedimentos, de tal manera que se cuestionen aspectos principales como los relacionados con la independencia del espacio expositivo institucional, y el mito de accesibilidad total, así como la privacidad de la información (Baigorri, 2003, secc., art.hacktivismo). Obviamente, el rechazo a la idea de autoría o la concepción de lo original en este tipo de prácticas es una cuestión que siempre está de fondo. El concepto de original en estas obras es interesante de valorar. No existen originales en el sentido de "objeto único", sino que existen tantos originales como reproducciones en la pantalla de los usuarios haya, por lo que según Martín Prada (2008a) abre una nueva vía de investigación sobre la capacidad crítica de la copia, de la reinterpretación, remezcla o reutilización al igual que lo hicieron las manifestaciones de apropiacionismo

98. La autora comenta que estas acciones se aúnan bajo el nuevo término acuñado a principios de siglo en relación al activismo artístico: *hacktivismo*, que se diferencia de los *hackers* habituales que actúan en beneficio propio, mientras que los *hacktivistas* actúan para el bien social de algún grupo determinado. De estos dos términos nace art.hacktivismo. Véase para más información sobre estos términos a Baigorri (2003), "Recapitulando: modelos de activismo (1994-2003)".

99. De hecho, tal como comenta Baumgaertel en su entrevista realizada a los participantes de esta organización, revela el secretismo mantenido por los mismos en relación a su identidad. El único dato real que se conoce es que son de nacionalidad italiana. Según Schianchi, 2014, la identidad de estos artistas es Eva y Franco Mattes.



más radical (p. 26). Tal como dicen los propios artistas de 0100101110101101.org sobre este aspecto, en el net.art no se contempla siquiera que haya un original. La copia es exactamente igual al original y todo el mundo puede utilizar la información en la Red, “cuando clonamos a Jodi, no destruimos su trabajo, lo reutilizamos [...] Cuando copias un *site*, aprendes un montón de cosas acerca de sus autores. Puedes ver cuál es su orden jerárquico y cronológico. Es muy interesante” (Baumgaertel, 1999).

En 1998 estos artistas crean “Hybrids” (fig. 52) en el que reúnen en una especie de *collage* digital diferentes obras y webs del net. Art. Y no sólo elaboran estas apropiaciones de contenido a través de la duplicación, también se apropian de *sites* oficiales de instituciones tan internacionales como la de la Santa Sede (Schianchi, 2014). En su obra de 1998 “Vaticano.org” compran el dominio con el nombre del título de la misma y duplican el contenido de la Santa Sede con sutiles modificaciones en los textos que incluían canciones pop, o alegatos hacia el amor libre, las drogas blandas o la desobediencia electrónica (<http://0100101110101101.org/vaticano-org/>).

El espíritu del net. art, y sobre todo aquel más comprometido, tal como lo explicitan Bookchin y Shulgin (1999) se basa en hacer visible las acciones, las propuestas, con el fin de generar diálogo. Además estos autores resaltan otras figuras específicas del net.art, y que son interesantes para analizar las estrategias apropiacionistas empleadas por algunas obras en este medio, y cuyas características principales irán dirigidas a colaborar sin consideraciones por la apropiación de ideas, el privilegiar la comunicación sobre la representación y la inmediatez o la acción basada en el proceso.

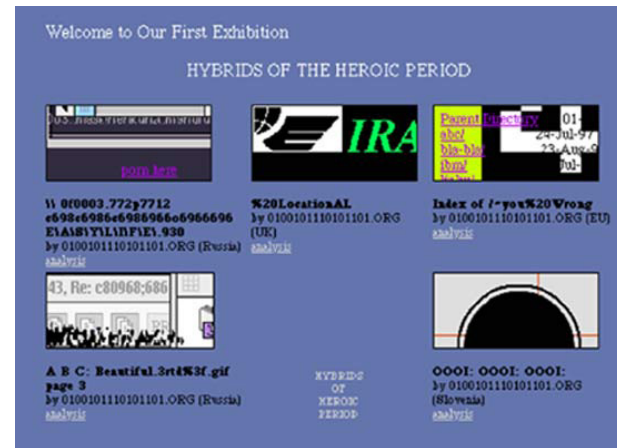


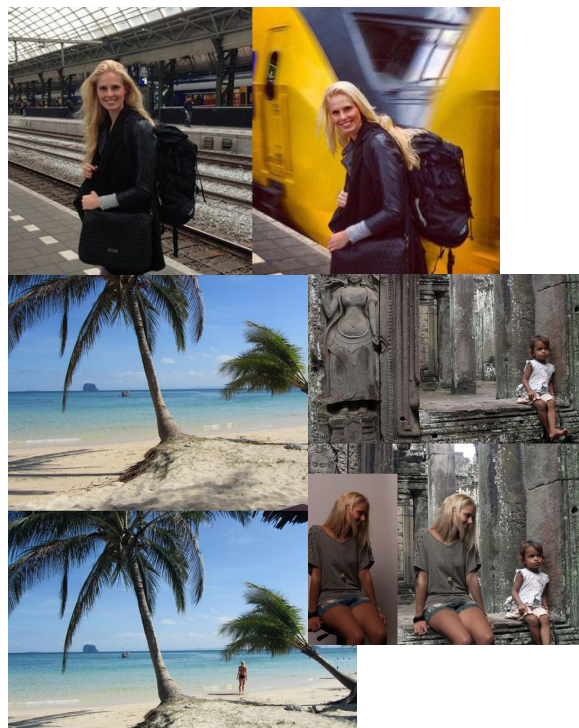
Figura 52. Página principal de “Hybrids.” (1998), del colectivo 0100101110101101.org. Fuente: recuperada de [http://subsol.c3.hu/subsol\\_2/contributors/01orgtext.html](http://subsol.c3.hu/subsol_2/contributors/01orgtext.html)

Una de las obras que abanderan este principio de participación colectiva es la pionera “File Room” realizada por Muntadas (Baigorri, 2003; Alberich y Roig, 2009; Schianchi, 2014 ) y que recoge las ideas introductorias del net. art propuestas por Bookchin y Shulgin (1999). Precisamente sigue la dirección de aquellas acciones que estaban dirigidas a la distribución de contenidos e información a personas que no les es posible acceder a los mismos por otras vías o que simplemente les ha sido ofrecida por los medios de comunicación corporativos de forma tendenciosa (Alberich Pascual y Roig Telo, 2009, p. 90). Esta obra se centra en diversos medios, entre ellos el vídeo, para hablar de la censura, que es el eje vertebrador de la obra. El proyecto nace con la voluntad de hacer fluir esos documentos que por motivos ideológicos, históricos o de otra índole no han salido a la luz, y que no se corresponden con las construcciones de significado oficiales, o las han hecho desaparecer. La ideación del trabajo, tal



**Figura 53. Imágenes de los montajes fotográficos y videográficos del proyecto “Oh my Gosh Zilla!” (2014).**

Fuente: Imágenes recuperadas de <http://www.express.co.uk/news/world/509243/Student-convicted-family-trip-around-Asia-despite-never-leaving-bedroom>.



como se expone en la propia web es que esta plataforma interactiva y comunicativa sirva como punto de encuentro para indagaciones y búsquedas sobre estos documentos, pero la duración del proyecto no está condicionada, estipulada o programada, la web es un elemento activador para que sean los propios usuarios los que den fecha de la finalización al proyecto y den cuenta de la idoneidad y vigencia del mismo.

En un sentido similar, ha habido propuestas que han tratado de replicar o de agenciarse de los mecanismos y aspectos primordiales de la sociedad

red como es la intimidad o la identidad. Un ejemplo curioso de esta línea lo aporta un trabajo de difícil clasificación que indaga sobre la espectacularización de la vida privada, y que se ha hecho exponencialmente destacable en las redes sociales. Este trabajo se titula “Oh My Gosh Zilla!” (fig. 53) llevado a cabo por Zilla Van der Born y se presenta en la exposición en 2014 DocLab: Immersive Reality presentada por la IDFA (Internacional Documentary Film Festival Amsterdam). El trabajo consistía en que la artista hace ver a sus conocidos y familiares que está protagonizando un viaje al sudeste asiático durante cinco semanas mientras no sale de su domicilio en Amsterdam. El engaño se pudo producir gracias a la alteración de imágenes digitalmente que subía a las redes sociales, o vídeos en su web y llamadas por Skype mientras que la joven simulaba estar en un entorno exótico relacionado con los países en los que decía estar e incluso mandaba mensajes por la noche, para hacer su experiencia más creíble.

Para producir el engaño, la joven diseñadora gráfica, utilizó principalmente fotografías de revistas de vacaciones, haciendo ver que esa realidad construida de estos folletos podía ser un correlato de una experiencia vivida. Esta hiperrealidad como construcción representativa que sustituye a lo real se ve ejemplificada en las redes sociales que constantemente son bombardeadas con imágenes de la vida privada, en las que la fotografía o vídeo de las vacaciones exóticas es casi tan importante o más que la propia experiencia (<http://www.doclab.org/2014/oh-my-gosh-zilla/>). Martín Prada (2008b) indica que estas plataformas de la web 2.0 se constituyen como una extensión de la memoria, y una nueva forma social de memoria colectiva. Idea

que recuerda una de las predicciones de McLuhan (1964, c.p. Martín Prada, 2008) en la que apuntaba que el hombre llevaría el cerebro fuera de su cráneo y los nervios fuera de su piel. El almacenamiento digital es por tanto un receptáculo exterior de la memoria humana.

Otro de los aspectos más relevantes de la sociedad red es la vigilancia y que se manifiesta de formas muy variadas e incluso en ocasiones con mecanismos de control no manifiestos. Una propuesta interesante y cargada de humor es "*I know where your cat lives*". Esta obra de Owen Mundy consiste en una web creada a tal efecto con el fin de situar geográficamente a través de sistemas actuales de geolocalización, utilizando los metadatos de las fotos que los usuarios cuelgan en las diferentes redes sociales. El empleo de fotos de gatos es una excusa para precisamente poner en jaque a la seguridad y a la privacidad de la Red, aunque sí que es cierto que las fotos con el *tag* "cat" circulan en un número proporcionalmente grande y, por esto, responden a la idoneidad del proyecto.

Cuando tomamos una foto o incluso realizamos un vídeo con algún dispositivo de registro digital como cámaras o el Smartphone se detecta una especificación EXIF (Exchangeable File Image Format)<sup>100</sup> que contiene una serie de metadatos relacionados con la imagen como la fecha, hora y lugar. En muchas ocasiones, el usuario que sube la imagen a las redes sociales no es consciente de que estos metadatos puedan ser utilizados e incluso puedan comprometer su seguridad o privacidad. Por esto, el autor de este proyecto investiga en qué términos la Red es una fuente de metadatos a veces controlada y empleada con fines comerciales o de vigilancia.

La creación del proyecto fue realmente sencilla,

tal como comenta el autor, construye una web y se conecta a través de un servidor a las API (Application Programming Interface) de webs que comparten archivos de imagen y realizó la búsqueda de imágenes con la etiqueta de "cat" que tuvieran asociadas coordenadas geográficas, de tal manera que se tejiera una red geográfica *online* de estas mascotas.

En la web del proyecto se especifica además que existe la posibilidad de una remoción de las imágenes a petición del usuario (<http://iknowwhereyourcatlives.com/about/>). Obviamente esta opción es para salvaguardar la legalidad del mismo, pero lo más importante del proyecto es la idea de Internet como un gran banco de metadatos.

Este abandono voluntario de la privacidad al que aluden estas obras, hace posible el cuestionamiento entre esta indistinción presente en nuestra cultura contemporánea entre lo público y privado, que cada vez son más difíciles de entender el significado de uno y otro. Y también entre lo real y lo simulado, al mismo tiempo que se hace plausible todo el poder de reconfiguración de poéticas practicadas alrededor de la creación artística gracias a creación de contenidos por parte de los usuarios y que cada vez se confunde más con la profesional.

El *remake* tal como se ha comentado en el apartado anterior es una fórmula habitual dentro de la producción cinematográfica de las últimas décadas por su probada eficacia en términos de taquilla, en la mayoría de los casos. Pero también se ha consolidado como una de las estrategias creativas más recurrentes empleadas en el arte de Internet y en Internet desde sus orígenes (Martín Prada, 2012b, p.182). Pero la fuente de origen es utilizada en otros casos por el potencial que en el momento en el que

100. Para más información sobre esta especificación, véase [Http://es.wikipedia.org/wiki/Exchangeable\\_image\\_file\\_format](http://es.wikipedia.org/wiki/Exchangeable_image_file_format)

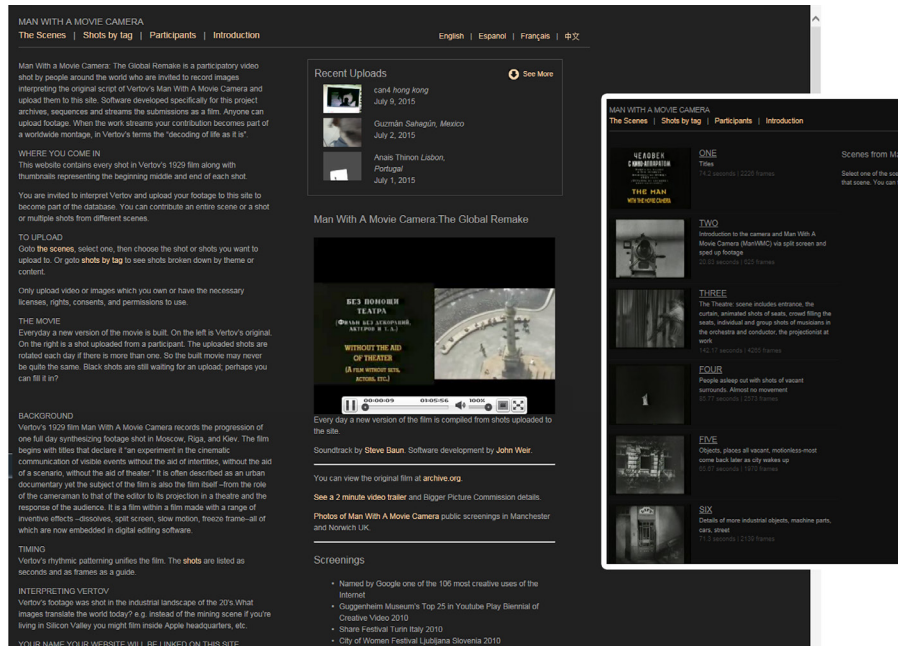


Figura 54. *Website* de “The global Remake” de P. Bard. Página principal y escenas.

Fuente: elaboración propia a través de capturas de pantalla de la web <http://dziga.perrybard.net>

se realiza la versión, y por las oportunidades que ofrece para realizar una revisión desde una óptica contemporánea o actual, o desde la lógica del medio o contexto desde donde se produce la versión. Éste último punto es el más interesante en las propuestas relacionadas con la lógica de Internet y del net.art. Debido a que, como comenta Martín Prada, (2012b) “más que la distorsión de originales, los nuevos apropiacionismos en línea exploran los procesos de su posible traducción mediática. Más que la resituación de la mirada del espectador frente a la obra apropiada, se trata de modificar las relaciones agenciales respecto a una producción alternativa del original”.

Una muestra de esta traducción de un medio a otro, y que sigue el planteamiento participativo de la

segunda etapa del desarrollo web es llevada a cabo por Perry Bard en su proyecto “A man with a movie camera: The global remake” (2008). Las bases de este proyecto “participativo” *online* (fig. 54) consiste en hacer un *remake* colectivo del *film* de Dziga Vertov, en el que a través de una *website* diseñada específicamente para el proyecto, se invita al usuario a subir reelaboraciones de escenas de este clásico, interpretando las diferentes escenas que el autor detalla en un apartado de la web, con un total de cincuenta y siete. El autor deja reflejada la duración exacta del metraje y el número de *frames*. De tal manera que con cada una de las interpretaciones que los usuarios van aportando van configurando un “*remake* internacionalmente producido”, como el propio título sugiere, producido cada día (fig. 54) a través de un *software* diseñado específicamente, de forma que en la pieza audiovisual final se puede ver de forma simultánea a través de una pantalla dividida, la película original de Vertov y la versión de los usuarios, con una nueva pista sonora compuesta por Steven Baun.

El autor de la pieza de esta manera encuentra un cierto paralelismo en las ideas del propio Vertov de encontrar un cine sin decorados, sin ficción, con el panorama audiovisual expuesto en YouTube. Además el autor propone a los participantes que si el marco de referencia de las imágenes para el *film* de Vertov era el “paisaje” industrial del S.XX, las imágenes que envíen deben ser una traducción de lo actual, con una recurrente fascinación por lo que vemos en lo cotidiano (<http://dziga.perrybard.net>).

La idea de Vertov, que apoyaba una creación democrática, accesible a la mayoría, se ve reflejada en esta propuesta, como un rescate de una

idea utópica de principios del siglo pasado, donde las miradas esperanzadoras hacia el desarrollo tecnológico estaban candentes (Schianchi, 2014).

En la obra de Barry vemos instancias de participación en tanto que se da una colaboración activa y productiva entre artista y público, aunque no está del todo claro si se produce un cambio en la concepción de estas jerarquías entre artista y participantes.

Otras versiones que se basan en la lógica de algunos aspectos del net.art, encuentran su fuente de inspiración en obras de artistas cuyo eco en las corrientes expresivas de finales de siglo XX es notable las obras de Miltos Maneta, un habitual de estas traducciones artísticas al medio digital en la Red. De hecho convierte al espectador en el artífice del remake de la obra de Jackson Pollock (fig. 56). Con el cursor del ratón se puede realizar un *action painting* cada vez que visitemos la web, de tal manera que la programación de la página permite que cada vez que dejemos el cursor quieto se aplique una mayor cantidad de “pintura digital” y cuando se hace *click* en el botón derecho de nuestro *mouse*, se cambie del color. Esta propuesta de Manetas es uno de tantos ejemplos que utilizan la lógica de la automatización a través de un código programable para la intervención predecible del usuario.

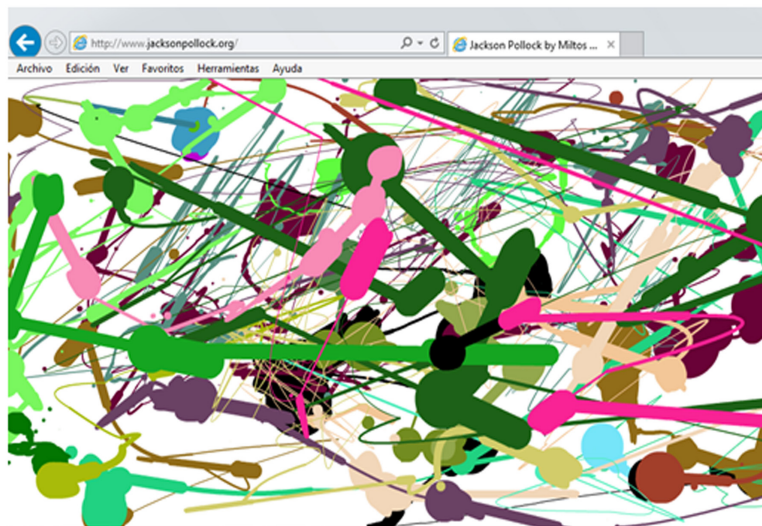
Eva y Franco Mattes, más conocidos como 0100101110101101.org, hacen diferentes versiones de *performances* conocidas dentro del mundo artístico en la obra “Synthetic performance” desarrollada y ampliada en diferentes años. Esta obra versiona *performances* de artistas del calibre de Marina Abramovich en “Imponderabilia” (1970) que consistía en la colocación de dos personas desnudas, una enfrente de otra, en un quicio de una puer-



Figura 55. *Frames* del *remake* de junio, 2015 de “El hombre de la cámara” de D. Vertov, en la web de P. Bard “*The global remake*”.

Fuente: elaboración propia a través de capturas de pantalla del vídeo incrustado en la web de <http://dziga.perrybard.net>





**Figura 56. Web de jacksonpollock.org de Milton Manetas.**

Fuente: elaboración propia a través de la captura de pantalla de un *action painting* digital en la *website* de Manetas. Recuperado de <http://www.jacksonpollock.org/>

ta estrecha (fig. 57), de tal manera que el público que pasaba se rozaba con estos cuerpos inmóviles, o la *performance* de Beuys “The singing Sculpture” (1968) en la que dos personajes actúan como “dos estatuas vivientes” como algunos de los artistas callejeros que vemos en numerosas ciudades y que simulan ser inertes con diferentes recursos, como el maquillaje, o como la inmovilidad en su actuación.

Las versiones en línea realizadas en “Synthetic *performace*” (2009-2010) se producen en formato videojuego “Second Life”, en el que se puede construir un avatar del cuerpo del espectador para que éste sea participe virtual de la *performance online* que está intentando versionar (Schianchi, 2014, p. 23).

Una traducción de medios que además conlle-va también una traducción del mundo real de la

experiencia directa a la recreación virtual, siempre reproducible y simulada, es una idea que se ha empleado en ocasiones en el arte de la Red.

En 2004 el grupo MTTA realiza una ingeniosa versión “One year performance” de la acción homónima “one year performance video (aka samHsiehUpdate)”, llevada a cabo originalmente por el singular artista Tehching Hsieh entre 1978-1979. La referencia del título a un hecho temporal es real, puesto que Hsieh estuvo un año participando en esta *performance*, que consistía en la estancia del artista por un año en una jaula con visibilidad exterior y que no permitía salir de ella, con la pretensión de convertir la obra en procesual a través de implicación temporal en la misma, como si el tiempo se convirtiera por dilatación en una cuarta dimensión de la obra (Martín Prada, 2012b, p 187).

En la obra actualizada el espacio expositivo es ahora una plataforma web alojada en Turbulence.org. Cuando el usuario se registra en la misma se le permite que pueda visualizar en Internet la *performance* durante un año entero y consiste en una doble pantalla que sitúa a los dos artistas situados en una habitación aséptica, sin apenas objetos personales, en la que los artistas realizan actividades cotidianas y sin mayor interés. El hecho de que se pueda visualizar en el transcurso de ese periodo de tiempo es algo obviamente fingido, los artistas no están al otro lado de la *webcam* durante un año, las imágenes son grabadas previamente y se repiten y combinan sin seguir un patrón predeterminado, para que la duración pueda ser simulada. Tal como ellos mismos indican, esta aleatoriedad en los clips está programada con la hora local del usuario. Esto significa que si el usuario se encuentra en una franja horaria en la



que en el momento del acceso es de noche, cuando observe esta obra, los personajes aparecerán durmiendo.

Aunque el grado de participación no es igual que en la obra de Perry Bard, puesto que la versión de Vertov es producida por los usuarios, sí que hay una transferencia al usuario de la responsabilidad de completar la obra en términos temporales para la visualización del vídeo. Tal como comenta Martín Prada (2012b), en relación a esta obra “El extremo compromiso de permanencia y sometimiento al paso del tiempo asumido por el artista en la *performance* original de Hsieh es, por tanto, derivado, transferido al espectador” (p.187).

De hecho, “One year performance video (aka HsiehUpdate)” ofrece la posibilidad de registrarte en la web y conservar el tiempo de visionado para que en la próxima sesión se conserve lo que ya se ha visto. En la página principal se pueden encontrar a

modo de lista “top ten” los usuarios que más tiempo han visionado la obra, con el objetivo de cuantificar y valorar la resistencia del que observa la obra para visionarla durante ese periodo de un año (fig. 58).

Las estrategias creativas apropiacionistas y de net.art resultan pioneras de la colectivización creativa propia de Internet (Alberich Pascual y Roig Telo, 2009, p. 90). A finales del siglo pasado se crearon foros y BBS (bulletin board system), donde por afinidad se creaban plataformas virtuales vinculadas a organizaciones de tipo social, cultural o política. El sujeto es incluido de esta forma en el medio y lo sitúa en un proceso de adaptación permanente ante la inestabilidad y la continua modificación a la que éste es sometido.

Como se ha dicho, uno de los aspectos principales de la estética del net.art desde el comienzo de siglo con la llegada de la web 2.0 es la interconectividad y la interacción. Para la producción audiovisual resulta clave la llegada de YouTube - la más popular-, Vimeo o Daily Motion, cualquier persona es capaz de compartir y distribuir su propio material audiovisual y es posible recuperar y descargar esos contenidos a través de aplicaciones *freeware*<sup>101</sup>.

Las creaciones no profesionales o *amateur* conforman un importante lugar en las producciones de contenidos *online* y que, unido a este desarrollo tecnológico de Internet en favor de su aspecto más interactivo, participativo o cooperativo, puede constituirse como un aspecto clave de lo que se ha denominado como creatividad social (Martín Prada, 2008b).

La indistinción entre quién produce y recibe es el punto clave para el crecimiento de la producción de sectores no profesionalizados.

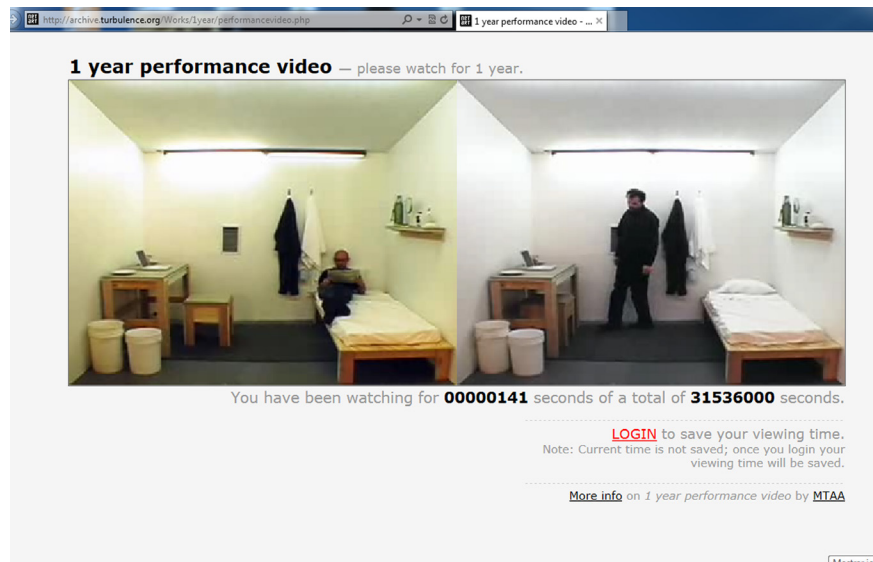
La creación *amateur* también expone un indica-

**Figura 57. Comparación de la *performance* “Imponderabilia” (1970) y la versión de la *performance online* del grupo 0100101110101101.org**

Fuente : elaboración propia a través de imágenes recuperadas de <http://www.wordsinspace.net/lib-arch-data/2012-fall/?p=577>; y <http://art110.wikispaces.com/Diaz-Emily-P8> (dcha.).

101. Uno de los ejemplos más utilizados por su facilidad de manejo es aTube Catcher. Éste es un navegador web en el que a través de insertar la URL (Uniform Resource Locator) el navegador accede a la web e interpreta el contenido, en vez de descargar y reproducir el vídeo, lo que hace es sólo descargar el archivo en el directorio que se haya elegido previamente en el formato de archivo que se haya elegido: 3GP,3G2,MPEG1,2,3,4,DVD,VCD,IPOD,WMV,XVID, o AVI entre otros. En cuanto a la vulneración del *copyright*, vemos que no es compatible con algunos protocolos cifrados y desenscriptar el código por algunas medidas de seguridad DRM (Digital Right Management). Para más información véase la web oficial de esta aplicación <http://www.atube.me/video/whatis-atube.html>.





**Figura 58. Captura de pantalla del proyecto online “One year performance video”. Colectivo MTTA.**

Fuente: captura de pantalla de la web de la visualización online del proyecto. Recuperada de <http://archive.turbulence.org/Works/1year/performancevideo.php>

dor antropológico y social relacionado con la creación, pues ya no abanderan movimientos o ideas de mundos posibles, sino que se producen representaciones y autorepresentaciones del mundo en el que se vive (Ibíd.).

El planteamiento apropiacionista más interesante que subyace en esta línea de actividad creativa es la de orquestar las diferentes singularidades en un todo que ponga en un mismo “espacio”, entendido éste de forma simbólica, como terreno común donde reafirmar las particularidades, para hacerlas dialogar.

De esta manera, la labor de algunos artistas ha sido la de reunir en una ardua labor de búsqueda estas producciones *amateur*, con el fin de hacer visibles las posibilidades estéticas de estas modestas producciones, o bien como una labor casi etnográfica para poner en relación las actividades de la vida privada y familiar compartidas en formato de video

por todo tipo de usuarios.

Este último punto es heredero de una práctica extendida en el *found footage*, y que según Gloria Vilches (2009) se centra en el interés hacia documentos familiares videográficos o domésticos. La manipulación de este tipo de archivos conserva una interés etnográfico sobre los mismos, ya que en ellos vemos la mirada de quien está grabando, hacia qué objetos o elementos centra su atención, o también podemos ver la postura de los protagonistas de las imágenes que pueden actuar de forma natural y desinhibida o de forma aparatosa ante la presencia de las cámaras (p. 62). El mezclador de las imágenes pone su empeño sin duda en indagar en los intersticios de lo cotidiano, con el valor sociológico y antropológico a modo de documento sobre tradiciones, actividades de ocio, documentación sobre la estética, o las relaciones interpersonales, entre otros.

El ejemplo de “Intourist, 1970 de Moscú a Leningrado” (2008) de Virginia Villaplana, señalado por Vilches (2009) es bastante claro en cuanto a la consideración del cine familiar o doméstico como material audiovisual susceptible de ser apropiado, y proclive para establecer una nueva mirada o nuevas relaciones entre las imágenes. Esta pieza relata un viaje realizado a Rusia por una serie de turistas españoles. Es un archivo restaurado en formato super8 y en el que vemos una portentosa consideración idealizada sobre el país comunista en aquella época, y que es puesta de relieve por los comentarios realizados por los turistas que al final de la dictadura franquista comparaban un modelo de sociedad más “avanzada” con respecto a la realidad española de aquel momento. En la pieza no vemos un comentario crítico explícito de la autora o una

nueva visión, sino que ésta recoge las impresiones de esta ficción *amateur* para resaltar las consideraciones populares de la historia reciente de nuestro país a través de una comparativa de lo percibido en aquel momento, poniendo de relieve las posibilidades múltiples de consideración sobre la realidad de lo que se percibe, y que la versión oficial mantiene en un segundo plano.

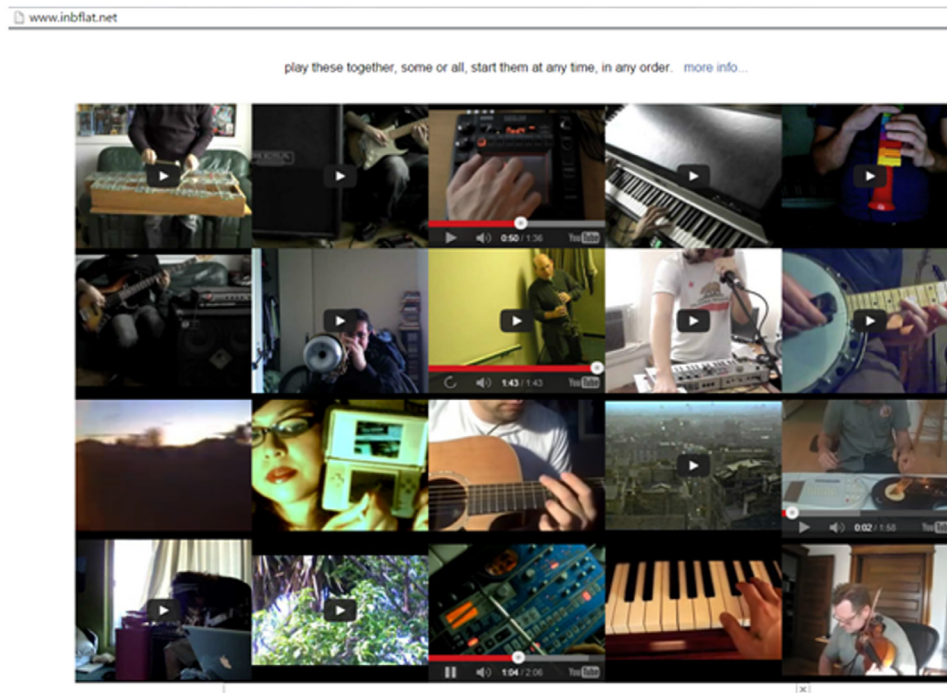
De la misma manera que en este ejemplo comentado de Villaplana, existen numerosos artistas que se apropian de la producción *amateur* con la misma intencionalidad, pero en el caso de la Red, no tanto como un refugio de visiones y narraciones personales, sino como una herramienta para compartir la creatividad individual y hacerla dialogar con otras creatividades de forma integrada. Si el apropiacionismo en la década de los 80 y 90 se basaba en el desplazamiento de aquello que era apropiado, en la época de Internet y la era digital se centra en la integración de lo apropiado (Martín Prada, 2012b, p. 177).

En esta integración y como muestra de coherencia posible a través de la mezcla con la utilización de fragmentos audiovisuales *amateur*, destaca la obra de Kutiman. Sorprende el laborioso montaje en el que se emplearon fragmentos de vídeos de YouTube en los que diferentes usuarios tocaban diferentes instrumentos y él mismo mezcla para crear una composición propia. Prácticamente sus sampleos son *collages* sonoros colectivos que presentan una cierta unidad a través de la creación musical del propio artista, pero que al mismo tiempo se fragmenta por la colocación de los diferentes vídeos *amateur* prestados en las divisiones de la pantalla (Ibíd., 179).

En un vídeo de creación reciente, “Give it up”

(2014), Kutiman utiliza 23 vídeos de músicos no profesionales. La división de la pantalla se corresponde a la utilización de los diferentes vídeos en la pieza musical, de tal manera que identificamos las divisiones de la pantalla con el número de instrumentos que ese momento se están empleando para la composición musical. Por este motivo, esta composición, más que para ser escuchada es también para ser vista, como una constatación hipermedia de la oferta creativa del medio. La solución tomada por el artista nos remite a una idea de la creatividad *amateur* que obtiene su fuerza en una relación de unidad a través de partes singulares de esa multitud interconectada.

Otra propuesta de combinación de vídeos de este es la llevada a cabo por Darren Solomon en su obra “Bb 2.0” (2009), título que sin duda hace alusión al desarrollo de la web 2.0. La misma está más en consonancia con la lógica de la segunda de la fase de la web, cuya característica principal es la posibilidad de intervención del usuario. Para esta obra se crea una web en la que incrusta 20 vídeos con espacio de 220x180 píxeles cada uno (fig. 59). A diferencia de Kutiman, en el que él mismo se constituye como el principal *remixador*, en este caso, es el propio usuario el que realiza la combinación musical y vocal entre los diferentes vídeos. Tal como indican las instrucciones de la propia web “puedes dar al *play* todos a la vez, algunos de ellos, que empiecen a diferente tiempo y en diferente orden” (<http://www.inbflat.net/>), al mismo tiempo que puedes controlar el volumen de cada vídeo e ir jugando con la barra del tiempo de duración. El autor juega con la idea de que cada usuario pueda producir las mezclas que considere, actuando como lo hace un director de orquesta.



**Figura 59. Bb2.0.**

Fuente: elaboración propia a través de la captura de pantalla mientras se produce una interacción con la obra. Recuperada de <http://www.inflat.net/>

Otra diferencia entre ambos proyectos es que mientras que en el de “Give it up” es una composición a través de “vídeos encontrados” en YouTube, el autor actúa como un recopilador de vídeos, como un observador y escuchante ávido que utiliza estos fragmentos para una composición-mosaico propia, y en la de Darren Solomon, el artista procede de manera diversa al invitar a aportar estos vídeos a través de su blog, donde da una serie de instrucciones como por ejemplo que las piezas fueran tocadas en clave de si bemol, o que la duración debía ser la misma, alrededor de dos minutos, y establecer silencios (Sydell, 2011).

De entre los vídeos que componen la obra llama la atención que no son en su totalidad instrumentos asociados tradicionalmente a la ejecución musical, pero aquí también se incluyen sintetizadores o incluso una usuaria se atreve con la Nintendo DS, que consta con una aplicación musical de efectos sonoros y que también permitía emitir sonidos en clave si bemol (Ibíd.).

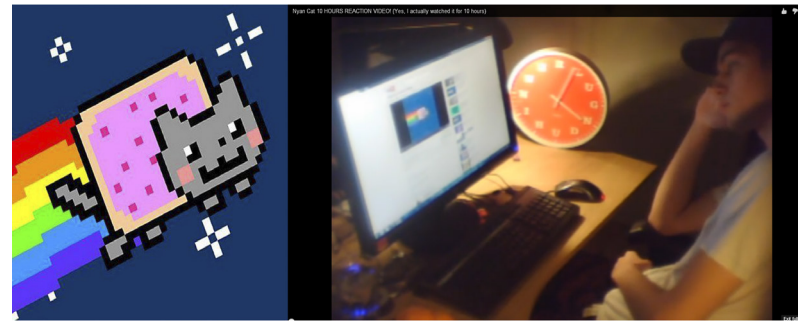
Una característica vital para entender el nuevo escenario cultural, y que está relacionada con la emergencia de una producción no profesional, es la rapidez de distribución que ofrece la Red. El aumento de la distribución de ideas ha determinado lo que actualmente se conoce con el fenómeno “viral”. La analogía que se establece en el empleo del término representa algo que se contagia de forma imparable. De igual modo, se utiliza el término “meme” procedente de las controvertidas teorías sobre genética de Dawkins y que básicamente se basa en la difusión cultural a través de los genes de generación en generación, de tal manera que la información cultural adquirida establece una impronta en nuestro organismo y se transfiere a futuras generaciones. Esta idea trasladada a Internet, resulta elocuente, sobre todo si entendemos a ésta como manifestación realizada, ya sea en formato de texto, sonido o vídeo o todos al mismo tiempo que resulta ser replicada o transportada de una mente a otra a través de Internet.

Si seguimos con la analogía, aunque el ser humano sería el vehículo que actuara como portador, Internet sería como nuestro organismo que replica, y los elementos donde se registra esta información cultural son los mecanismos que tiene la Red, como los hipervínculos, foros, blogs, o las redes socia-

les para propagar estos contenidos. Esto afecta a la difusión y por tanto origina una oportunidad para que productores no profesionales puedan difundir sus creaciones y que incluso tengan un *feedback* (Smetnjak, 2014), por lo que no sólo artistas son los que acopian y reúnen este material *amateur* con el fin de conferirles un lugar en la escena cultural, sino la propia tecnología hace que ellos mismos puedan gestionar la manera en el que se difunde. El que una producción *amateur* se convierta en viral depende en muchas ocasiones de los propios usuarios, por lo que se convierten casi en los exclusivos jurados para posar el interés sobre algo, de tal manera que aquello que gusta o interesa se comparta.

Hay muchos anónimos que se han convertido en pequeños héroes de la Red con el éxito obtenido por la difusión de los propios usuarios.

Una propuesta muy interesante sobre esta relación es la que nos ofrece un usuario de YouTube, llamado a sí mismo TheGamePro en “Nyan Cat 10 hours reaction video; (yes I actually watched it for 10 hours)” en la que se graba a él mismo viendo un vídeo también de YouTube llamado Nyan Cat y que dura exactamente las 10 horas que el autor del vídeo indica en el título del mismo (fig. 60). El interés hacia el vídeo TheGamePro es un reconocimiento a través de este *gesto-performance* del alcance del fenómeno viral en concreto en el terreno audiovisual y la expansión de algunas producciones en el terreno de la creación *amateur*. En sí mismo el original de Nyan Cat comprende una historia de su creación relevante para valorar el alcance de estas expresiones individuales y el poder colectivo de la colaboración a tal efecto. En un principio Nyan Cat proviene de un diseño de un GIF (Graphic Interchange Format) animado de un gato volando en



una tarta de cereza y que deja una estela de arcoíris creado por Christopher Torres en 2011 y colgado en su web LOL- Comics. Por otra parte la canción del vídeo “Nyanyanyanyanyanya!” se sube a la Red un año antes y el título corresponde al sonido en japonés de gato “nya” cuyo equivalente español es “miau”. Posteriormente diferentes usuarios la remezclan agregando el redundante sonido de “nyan” a la canción que pasa a durar 10 horas. Una usuaria de YouTube combina la animación de Torres con esta canción remezclada y en pocas semanas alcanza el millón de visualizaciones y se convierte en un fenómeno en Internet ([http://es.wikipedia.org/wiki/Nyan\\_Cat](http://es.wikipedia.org/wiki/Nyan_Cat)). Otros usuarios incluyen otra música al vídeo, lo modifican al igual que la imagen, empleando la foto de un gato, la cabeza de Mario Bross, o un mejicano con la estela de la bandera de México, en vez del GIF original del gato con el arcoíris. Estos ejemplos surgidos a raíz del fenómeno de Nyan Cat muestra por una parte la creatividad espontánea ge-

**Figura 60. Gif de Nyan Cat y Video de The game pro visualizando “Nyancat”yes I actually watched it for 10 hours”.**

Fuente: elaboración propia con imágenes sacadas de la web <https://twitter.com/nyan-nyancat> (dcha.); y a través de captura de pantalla del video <https://www.youtube.com/watch?v=D6etnDBV2gY>



nerada en los usuarios a través de los “memes” en la realización de versiones propias con cierto toque de humor, y a la vez también ejemplifica una nueva situación, que aunque no es ostensible a todos los rincones de la web, el interés de los usuarios no corresponde de la misma forma que en otras formas de comunicación precedente. Pues el interés masivo sobre algo se producía desde una plataforma que considerara una cuestión o producto de “interés” y, sin embargo, ahora este impulso para hacer algo viral es menos predecible y desestructurado.

Esta ocurrencia del usuario TheGamePro se convierte en un gesto similar al que vemos en la versión del grupo MTAA con respecto a la *performance* de Hsieh, y sobre todo con las relaciones temporales, en cuanto al tiempo real de la acción igual al tiempo real de visualización, con la salvedad de que en el caso del usuario de YouTube, la alusión no es a una obra de un artista, sino a una especie de sampleo o *remix* colectivo en el que cada uno de los actores de la parte del proceso aporta algo diferente al vídeo final.

Según comenta Tanni (2014) esta actuación del usuario recuerda a las acciones efectuadas por Abramovich en las que no se necesitaba ni una programación, ni ensayos, puesto que lo que se buscaba eran las reacciones del momento en el elemento actuante que eran las personas, recibiendo información del contexto y en cómo éste actuaba sobre el mismo. En realidad este vídeo quiere participar, casi como un experimento científico o de mentalismo a la resistencia del espectador ante un fenómeno viral de este calibre, que roza casi en lo paradójico, dado que, con la gran cantidad de audiovisual que se consume a diario de una manera contingente, fragmentaria y dispersa, es llamativo el hecho de

que este vídeo- el original de Nyan Cat- se convirtiera en viral a pesar de la duración. Evidentemente, el interés de este proyecto *amateur* es medir la resistencia del usuario a sucumbir a este incesante, estridente y repetitivo vídeo. Si este usuario presume en cierta manera de la proeza de ver el vídeo ininterrumpidamente, es porque precisamente es probable que la mayoría que accedieron al vídeo en 2011 no completaran la visualización, al menos de forma continuada. En este sentido el gesto ofrecido por el usuario de YouTube, también lleva a la reflexión de cuál es la atención que posamos ante la ingente cantidad de información, ya que la hipersaturación de informaciones en diferentes formatos y diferentes dispositivos, y a las que podemos modificar, replicar, o aportar nuestra propia visión. Esta obra es por una parte una muestra de cómo un vídeo cuya construcción no es posible sin las diferentes aportaciones de diferentes personas, como un trabajo colectivo en el que no hace falta estar ni físicamente ni temporalmente trabajando, y que además se llega a convertir en viral, y al mismo tiempo formula la idea de si un vídeo de cierta duración es posible de ser visionado en este continuo fluir de imágenes, y si hacerlo, tiene verdaderamente sentido.

Por otra parte el carácter repetitivo y estridente del vídeo original “Nyan Cat” es un trasunto de la confusión que genera esta sobrecarga a la que se aludía en líneas precedentes y que a la vez es una causa del escepticismo y desconfianza que generan ciertas informaciones o acciones que se emprenden en la web (Tanni, 2014). Nada es tomado en serio y nace la incertidumbre<sup>102</sup>.

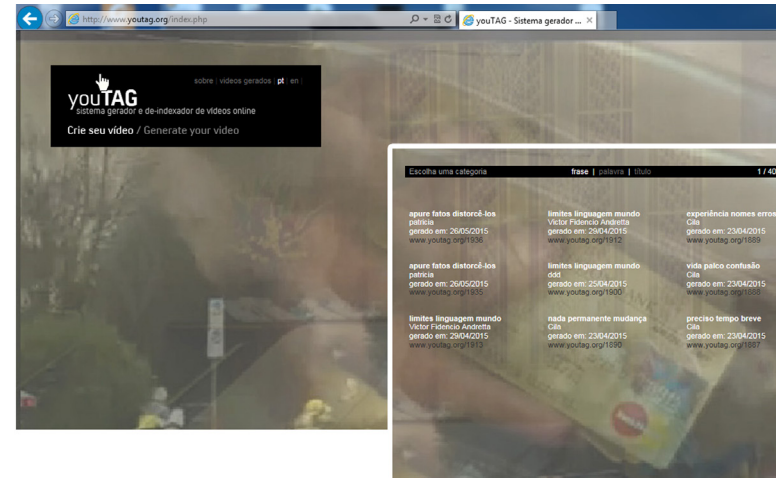
En otra línea de aprovechamiento de lo *amateur*, un número considerable de prácticas han tenido en consideración, además del interés cultural y social

102. Las indicaciones que se están ofreciendo en relación a la obra comentada, en el contexto original de donde son sacadas (Martín Prada, 2001) hacen relación explícita a las formas de resistencia crítica que se dan en la Red, y que se constituye como una práctica social que encontramos en este medio, y cuya eficacia se ve trastocada por esta opinión generalizada, que de hecho cada vez se hace más notar, al mismo tiempo que en los últimos años, un buen número de grupos violentos han tomado la Red como plataforma de construcción de una realidad a favor de su propia ideología o sus propios beneficios, por lo que se ha pronunciado una vertiente en la que precisamente cuestiona la incertidumbre que proporcionaba este medio.

que han despertado este tipo de producciones, la exploración de los principios de la lógica del *remix* en consonancia con la web, incidiendo en, tal como indica Martín Prada (2012b, 178), cierto automatismo computativo para la acción del propio usuario o de la propia mezcla. Una característica técnica de los proyectos, que sin duda también ha cambiado el perfil del artista que trabaja en los mismos, debido a que o bien el artista tiene los *skills* técnicos necesarios para programar, diseñar con y en medios digitales, e incluso funcionar como analista; o bien, el proyecto tiene que ser una construcción colectiva en su ideación y activación, al igual que lo es en su desarrollo y puesta en marcha.

Una muestra de ello es el proyecto “YouTag” (2009), una investigación realizada por el grupo Interfaces Critics Group y cuya dirección es llevada a cabo por Lucio Bambozzi. La idea que está de fondo es que los *tag* o las palabras clave (*keywords*) son elementos organizadores textuales sin gramática que organizan los elementos del mundo (fig. 61). Cuando efectuamos una búsqueda en Google, no somos enteramente conscientes de que todo se ha reorganizado de acuerdo a criterios definidos por índices y por procesos basados en algoritmos. En la plataforma creada a tal efecto (<http://www.youtag.org/>), es un “generadora *online* de vídeos” a través de un sistema de decodificación de archivos indexados.

En la web se establece un motor de búsqueda que puede localizar palabras clave y *tags* asociados a vídeos o fotos preexistentes y subidos a YouTube, de tal manera que se convierte en una forma de remezclar piezas audiovisuales existentes de forma fortuita, la búsqueda de dos palabras se convierten en vídeos que se superponen en uno solo intentan-



do ocupar su lugar predominante en el espacio del vídeo, como si fuera una metáfora de “lucha” por destacar en estos motores de búsqueda, por tener visibilidad en la Red.

Sobre todo si se considera, como el director del proyecto expone en su web, que al automatizar rutinas de conversión y edición de vídeo en la web creada a tal efecto, se deja lugar a la reordenación, a poder indagar sobre el consumo audiovisual que se produce en la web, basado en la aleatoriedad (<http://www.lucasbambozzi.net/archives/73>).

**Figura 61. Website del proyecto “Youtag”. L. Bambozzi.**

Fuente: elaboración propia a través de capturas de pantalla de la web <http://www.youtag.org/>



### 2.4.2.3. Video arte.

La evolución del video arte en las últimas décadas está unida al desarrollo técnico de los dispositivos de registro de las imágenes y sobre todo por la aparición de un entorno audiovisual ligado al desarrollo web en su segunda etapa 2.0. La diferencia entre el video arte de otras propuestas que circulan en la Red en diferentes formatos se ha hecho impracticable. Este hecho modifica la circunstancia general dentro de la producción videográfica que sólo llegaba a un pequeño círculo de la comunidad artística interesada por ellos (Baigorri y Cilleruelo, 2006, p. 156).

Un punto de partida viable para indagar sobre esta propuesta artística es el contexto expositivo y las implicaciones del mismo en la recepción de las imágenes, que difiere de otros contextos de exhibición.

La evolución en cuanto a la construcción de unos códigos estéticos de la creación en vídeo también toma una dirección concreta en cuanto a los planteamientos que en la creación artística en general se van sucediendo, y además, por las propias condiciones técnicas y por su paralelismo con otras formas de producción audiovisual generalistas. Nace una reflexión mediática.

La apropiación como estrategia artística es una constante, como procedimiento de creación y como punto de salida para tematizar cuestiones relacionadas con la realidad mediatizada o la sobredeterminación ideológica de los medios. Para ello hay que advertir que el principio creativo no consiste en yuxtaponer los elementos de forma inconexa y divergente, sino en una relación dialéctica en función de un desplazamiento del significado debido a su descontextualización (Paris, s.f).

No es un hecho casual que el apropiacionismo llevado al terreno del audiovisual se deja ver con más contundencia a partir de la década de los 70-80, donde movimientos como el “*scratch video*”, con un discurso político de fondo, producen una serie de apropiaciones para desafiar la canónica vida especular propuesta de la TV y su influencia en los modos de vida de las generaciones más jóvenes (Vilches, 2009).

Una buena parte de las creaciones bajo la apropiación audiovisual están dedicadas a utilizar material cinematográfico o televisivo como medio para subvertir los estereotipos del mismo, su capacidad de crear modelos de vida y de conducta. En realidad, buena parte de los videoartistas que utilizaban material ya rodado por otros se centraban en la ruptura con los modelos narrativos audiovisuales imperantes, construyendo imágenes cuyo contenido estético era el principal motor de investigación (Rekalde Izaguirre, 1995; Aznar Almazán, 2009; Horwatt, 2009).

En realidad es bastante la influencia que el medio televisivo y cinematográfico ha tenido sobre la conformación del video arte. Desde las primeras manifestaciones llevadas a cabo por Fluxus o uno de los pioneros, Paik, vemos que las imágenes son registradas de un modo arbitrario, sin la estructura sólida que poseía, por ejemplo, el cine. La consideración como arte, fundamentalmente derivaba de la actitud del artista y del hecho que éste así lo considerara, algo que recuerda a la actitud duchampiana sobre el *ready-made* (Aznar Almazán, 2009, p. 82). A pesar de esta separación primigenia del video arte de otras manifestaciones de ascendencia directa, se encuentra en un entramado confuso de ser arte

y de pertenecer al mismo tiempo a los *mass media* (Rekalde Izaguirre, 1995).

Son muchos los artistas que miran de cerca al cine y la televisión para o bien cuestionar la propia experiencia de consumo de estos productos, o bien para hacer visible los intereses y demás relaciones de fabricación de significado que lo sostienen.

Douglas Gordon es un ejemplo notable de estas relaciones que siempre han sido productivas entre cine y vídeo. Con un acercamiento artístico al cine aborda el tiempo como problema a tratar en el arte, el pensamiento contemporáneo y la cultura visual (Segura- Cabañero, 2012, p. 56). El artista realiza un *remake* de la obra cinematográfica “Psicosis” (1960) en “24 Hours Psycho” (1993), para ello modifica electrónicamente<sup>103</sup> la duración del *film* original de 90 minutos a 24 horas. No es casualidad que precisamente haya escogido esta película para ser manipulada, puesto que su director es efectivamente un ejemplo de narrativa lineal, y el suspense como eje rector de la misma (Royoux, 1999, p. 22). Esta alteración practicada en la obra de Gordon trata de la idea temporal de tiempo-movimiento teorizada por diversos autores, como por ejemplo Moles, que advierte que la percepción de movimiento se halla en la reproducción de un “muestreo temporal” mediante imágenes fijas.

Con ello, el artista, coge distancia del material que emplea para dirigir la atención hacia construcciones temporales y el recuerdo (Martín, 2006, p. 52). Técnicamente el artista se apropia literalmente de las imágenes rodadas y montadas de la mítica película del director inglés. Las imágenes no son alteradas ni con efectos, ni con el tratamiento de la imagen- en cuanto a color, tamaño o elementos añadidos o incrustaciones-, ni tampoco con el mon-

taje, por lo que las escenas se mantienen intactas. Lo único que es alterado es el tiempo de reproducción. El procedimiento resultó ser sencillo. Con un aparato de vídeo fue capaz de ralentizar el *film* con un VHS (Video Home System) de la película original, de 24 fotogramas por segundo a sólo dos (Moral, 2011, p. 646).

También fue alterado el contexto de exhibición, pues se proyectó en 1993 en el Kunstmuseum de Wolfsburg, un contexto no habitual para el cinematográfico (Mulvey, 2007), y que forma para Gordon lo que él denominaría como una “instalación tiempo” (Segura Cabañeros, 2014, p. 62). El sonido se vería modificado, o mejor dicho, se produciría una ausencia de sonido.

El artista al no desarrollar la estrategia de la variación semántica de los elementos empleados en el montaje de fragmentos de diferente procedencia, no emplea la imagen en movimiento como productora en sí misma de una conciencia crítica, sino que a través de la alteración perceptiva sitúa a quien recibe las imágenes en un estado de inmersión visual donde puede construir la realidad y recorridos de forma crítica (Segura Cabañero, 2014, p. 57). Como comenta el propio artista “la mayoría de películas que he visto, he preferido mirarlas en la cama antes que en el cine [...] No era exactamente el contexto social lo que tejía todas mis experiencias, sino el contexto físico de la visión” (Martín, 2006, p. 52).

La propuesta de Gordon actuaría para desafiar la idea de Benjamin del espectador cinematográfico que “se dispersa” (Vilar i Roca, 2010, p. 149), y las ideas de Stiegler de la industrialización de la memoria y de la penetración psicológica en la mente del espectador cinematográfico, dado que el tiempo cinematográfico discurre en paralelo al de

103. La ralentización tan dilatada que consigue el artista sólo es posible de llevar a cabo con el vídeo. La cinta de celuloide, que es como está grabada la película original, no hubiera permitido tal ralentización ya que las imágenes se suceden por el movimiento mecánico de la bobina, de modo que la reproducción ralentizada implicaría algunos parpadeos, y otras modificaciones que hubieran alterado la idea del artista. Véase comentario de Martín 2006, p. 52.



**Figura 62. Imágenes de 24 Hours “Psycho” (2008), Glasgow, Douglas Gordon.**

Fuente: recuperadas de <http://www.taringa.net/posts/arte/18210249/Performance-de-lo-conocido.html> (izda.) y <http://www.lafuga.cl/despues-de-la-muerte-del-cine/433> (dcha.).

la conciencia (Stiegler, 2004). Por lo tanto permite al espectador un cierto control sobre el fluir de las imágenes y su percepción (Mulvey, 2007). Según el propio artista, declara la recepción por parte del espectador de la obra contraviene la recepción tradicional del cine (fig. 62), que por una parte se refugia en el texto fílmico y se sumerge en las imágenes con laxitud y por otra parte la recepción no se enmarca en un contexto social como el propuesto por Gordon, puesto que dilata el contexto social de recepción de las imágenes (Sheikh, 2000, pp. 22-23).

La primera modificación sobre la alteración de la duración confiere a la versión de Gordon implicaciones psicológicas y cognitivas sobre el tiempo que suscitan bastante interés.

Según Burch (1969, c.p. Royoux, 1999) la percepción de una escena depende de su legibilidad. En realidad en la propuesta de Gordon se busca

precisamente una mayor legibilidad de los *frames*, trabajo que casi podría recordar a la obra de Cindy Sherman “Untitled Film Still”.

Rekalde-Izaguirre (1995, p. 32) establece un paralelismo interesante entre el replanteamiento del cubismo acerca de la representación bidimensional del espacio, y el video arte que se plantea las diferentes representaciones de lo temporal en la “imagen -sonido-movimiento”. Y esto es porque el vídeo no ha optado a seguir el camino narrativo que conlleva a una reconstrucción ficticia y verosímil de espacio-tiempo, “el vídeo ofrece una enorme capacidad de transformar el tiempo, pero no narrativamente como lo hacen la literatura y el cine, sino rítmicamente” (Ibíd., 32).

La ralentización de las imágenes permite alterar la percepción normal en la que recibiríamos las imágenes, de tal manera que se rompería el *shock*, que

según las indicaciones *einseinteanian* se situaría en una correlación de montaje-choque, y que según De la Cuadra (2007) sería una característica de los objetos audiovisuales en la contemporaneidad, ejemplificado en el “postcine”, que denominaría De Sarlo (2006, c.p. De la Cuadra, 2007), como un discurso de alto impacto, basado en la velocidad con la que una imagen es sustituida por la anterior, cuyo ritmo trepidante sería utilizado en los *spots* publicitarios y en el videoclip.

La ruptura cronológica del *film* genera un anacronismo capaz de provocar un vacío de sentido en la obra.

De alguna manera Gordon recluye al espectador dentro de un esquema de expresiones y gestos congelados, creando un sistema de referencias afectivas que conecta a los actores de la película y a los espectadores del remake. Gordon extrae elementos sintomáticos de una película que actúan como una piedra de toque para nuestros supuestos culturales (Segura Cabañeros, 2014, p. 61).

Pero al mismo tiempo, la transformación en el marco temporal de las imágenes originales, produce una transformación de su contenido semántico (Rekalde Izaguirre, 1995).

En la misma se conjugarían “diferentes tiempos” de percepción. Aunque la duración resultante no permita una visualización íntegra, lo que sí que es interesante de advertir es los diferentes momentos temporales, a raíz de la ralentización, y en relación con la exploración espacial de la instalación.

“24 horas Psycho” recuerda la técnica utilizada por Bill Viola. En sus vídeos más celebrados como “El Saludo” (1995), disuelve el acontecimiento en una suerte de “percepción neopictórica” (Martín



**Figura 63. Comparación de Pontorno y de Viola.**

Fuente: imágenes de las obras de “La Visitation” (1528) y “El Saludo” (1995) de Viola. Recuperadas de <http://parnaseo2.uv.es/blogtheatrica/?p=171>

Prada, 2012b), que permite al espectador concebir cada fotograma como una pieza aislada (fig. 63), o como una imagen pictórica en ligero movimiento. El sentido temporal en las obras de Viola, con su imperceptible cambio desvela procesos ocultos que no advertiríamos, “como comprensión y expresión de una realidad vital” (Rekalde Izaguirre, 1995, p. 107).

Kuspit (2006, p. 160) sostiene que Viola reniega de la inmediatez de lo sensible o de toda impresión sensorial directa. Algo que viene dado por la dilatación del tiempo, que también encontramos en esta obra de Gordon.

Otro aspecto a destacar en la propuesta del *re-make* de “Psicosis” es la ilusión cinematográfica. La ilusión es alterada en cuanto a los condicionamientos y respuestas emocionales del espectador, debido a que la ralentización deja al descubierto los mecanismos mediante los cuales se genera ese cli-

ma de suspense de la versión inicial, y por lo tanto desdramatiza la película, y suspende la mirada en la mera fruición de las imágenes (Moral, 2011, p. 646). En la versión de Van Sant, se da una traducción de secuencias fiel, con una adaptación a la época en la que se rodó la película, además de la variación técnica de ser rodada en color, perdiendo parte de la ilusión despertada en la de Hitchcock realizada en blanco y negro. Circunstancia que Baudrillard (2006) indicaría como pérdida de ilusión en paralelo a una mayor tecnicidad. Arnheim (1990) habla de la ilusión parcial en el cine, y que la misma atañe a aspectos psicológicos y fisiológicos. En realidad si no nos parece extraño el blanco y el negro y el montaje es porque en la vida real nos contentamos con captar aquellos rasgos esenciales (Arnheim, 1990, p. 31). Nuestro cerebro trabaja, pero de una forma cómoda. El autor sigue comentando, al hilo del empleo del blanco y negro, que esta reducción cromática, lejos de resultar pesada para el espectador, hace posible la elaboración significativa de las imágenes y del ambiente y decorado en el que se circunscribe la acción a través de la luz y sombra<sup>104</sup> (Ibíd., 52).

Si se hace una comparación en estas versiones de Hitchcock que hemos señalado (Van Sant, Huyghe, Gordon), se comprenderá el alcance de la apropiación artística audiovisual y sus implicaciones con respecto al original. La línea de trabajo de los artistas no pretende fórmulas de fidelización con el original por motivos de seguridad comercial o por actualización de una historia ya conocida, el caso de Huyghe, al igual que la apropiación artística basada en la simulación o emulación del original como la llevada a cabo por Monimura, intentan provocar una desviación con respecto al original, una reformulación distanciada de lo idéntico.

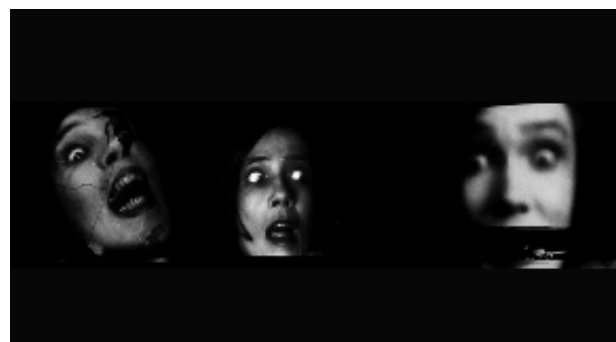
En el caso de Gordon, la postura adoptada recuerda a una apreciación de Martín Prada (2012a, p. 101) sobre las imágenes que nos ofrece el arte al igual que el cine a través de las estrategias de representación. Éstas abren instancias de creación de significado para una percepción nueva, cuya manera de hacerlo es elidiendo partes de la realidad que, por otro lado, son necesarias para pergeñar el universo fílmico.

Por último, y según las nociones aportadas por Calabrese (2008), al reproducir las imágenes que ha tomado prestadas en unas condiciones extrañas y muy diferentes al original, pone en entredicho las condiciones psicológicas del espectador cinematográfico, puesto que plantea un juego ampliamente propuesto en el arte contemporáneo, y es según Hutcheon (1993) de hacer participar a “la memoria del espectador en una reevaluación de las formas y contenidos estéticos mediante una reconsideración de sus políticas de la representación comúnmente no reconocidas” (p. 194).

Estos recursos de reproducción los vemos todavía de forma evidente en la obra de Müller de “Alpsee” de 1994, en la que vemos situaciones narrativas e incluso gestos repetidos de diferentes obras cinematográficas, lo que sorprende es precisamente los mecanismos discursivos del lenguaje del “cine clásico” y sus reiteraciones para construir y acostumar al espectador cinematográfico. La similitud de las imposturas actorales que vemos entre famosas actrices de esos momentos como Shelley Winter, Tippi Hedren o Lana Turner nos muestran la excesiva codificación de ciertas emociones, actitudes y situaciones protagonizadas por los persona-

104. Hay que destacar una idea bastante interesante de Arnheim, y que otros autores posteriores consideran, aunque con ciertas reservas, y es la del uso del color como un empobrecimiento parcial del arte del cinematógrafo. Arnheim indicaba que el empleo de la fotografía acromática situaba a este medio en un lugar independiente y divergente de la naturaleza. Por esto, el empleo del color relega el desarrollo artístico de la obra a lo que se presente delante de la cámara. El acercamiento a la naturaleza, a una perfección de la imagen-realidad, se aproxima a lo que Baudrillard indicaría como “perfección inútil”. Véase apartado anterior sobre estetización.





**Figura 64. Imágenes de la videoinstalación “Profanaciones” (2008), O. Sánchez,**  
Fuente: imágenes recuperadas de <http://amalgamacinema.blogspot.com.es/p/resonancias-practicas-de-desmontaje.html>

jes. El trabajo del artista alemán es una deconstrucción precisamente de esos códigos, y es generada en este caso a través de la repetición. Moral (2011), en un análisis sobre esta obra, indica que una de las cuestiones más interesantes está en el resultado humorístico generado en parte por la elección de los gestos “tipificados” de los actores y en la ruptura de los códigos del lenguaje cinematográfico como el plano-contraplano o la regla de los 180°<sup>105</sup>. Y también la textura granulada de las imágenes remite a un distanciamiento con respecto a los originales, sino a su proyección en la pequeña pantalla.

También es habitual que el empleo de imágenes apropiadas actúe, tal como expone Vilches (2009, pp. 32-33), como generador de efectos líricos y que su mensaje no sea tan accesible como en las obras que intentan derrumbar fórmulas estereotipadas de narración, de representación o de identidad. Este empleo poético del material fílmico se centra en aspectos evocadores de las imágenes que ahondan en terrenos oníricos no sujetos a narrativas “reales”.

La obra de “Profanaciones” (fig. 64) de Oriol Sánchez, producida en 2008, destaca por el empleo de la imagen como apoyo a la pieza musical de Robusté de “Campanes de Llum”. La construcción de imágenes a partir del sonido en la obra del artista parte de la idea de que se puede oír lo que se ve, pero no inversamente.

En el cine tradicional vemos que la música se crea a razón de las imágenes y no al revés. Todo está hilado de forma continua: los encadenados, fundidos a negro, intensificaciones o atenuaciones. El ritmo se basa en esta unidad (Araújo, 2008; Vilches, 2009).

Las imágenes de películas de autores tan descollantes como Pudovkin, Kirsanoff, Kulechov, Eisenstein o Halperin son dispuestas en tres pantallas en las que se producen relaciones y combinaciones en esta estructura tríptica: continuidad (a-b-c), reflejo (a-b-a) o repetición (Vilches, 2009, p. 36). En los primeros minutos de la cinta vemos aparecer unos ojos en la pantalla central y dos orejas en las laterales. Estas imágenes son una presentación del

105. Esta regla consiste en que en el espacio donde se está rodando una escena se impone una línea imaginaria que forme 180° con respecto a la cámara, para que ésta no sobrepase esta línea y no confunda al espectador. Lógicamente muchos directores han contravenido esta norma, que especialmente se usa para rodar el diálogo entre dos personajes pero es empleada de forma habitual.





**Figura 65. Frames del inicio de “Report”, B. Conner, 1967.**

Fuente: imagen recuperada de <http://x-traonline.org/article/end-notes-bruce-conner-1933-2008/>

subtítulo agregado a esta obra “Las orejas no tienen párpados”. El trabajo a partir de la música pone de relieve una observación personal en la que las imágenes visuales se presentan como “evidencias” y desarrollan en menor medida la imaginación, al contrario que el sonido que desata posibilidades imaginativas mayores. El sonido se repliega y se retira, y la imagen no se ajusta a una forma que ilustre el sonido, es más bien, un “ruido visual” (Araújo, 2008, párr. 2). Se aleja, por tanto, de los parámetros tradicionales de la narración y la representación. Como él mismo declara sobre sus trabajos

[...] En ellos hay siempre una constante preocupación por el potencial rítmico, materialista y emocional de las imágenes, siempre cercanas a una abstracción plástica y/o una realidad figurativa fuertemente esquematizada, donde los personajes, si los hay, más allá de toda psicología, son tratados como figuras o iconos, sus gestos, miradas o expresiones se imbrican con los ritmos o texturas de la imagen y pueblan una especie de paisaje interior (Domínguez, 2012, párr. 2).

Los artistas que decidieron experimentar con el vídeo, desde su aparición y consolidación como medio de expresión, miraron antes que al cine, al medio televisivo, al que convirtieron desde el principio en una pieza instrumental ideal.

La relación entre el vídeo y la televisión ha siempre gozado de mucha productividad. El diálogo entre ambos formatos, según comenta Martin (2006, p. 9) puede ser “crítico-agitador” o “correcto-experimental”, y obviamente este diálogo ha ido evolucionando a medida que también el discurso televisivo de forma global evoluciona, en el que la hibridación entre información, realidad, ficción y diversión es cada vez más perceptible. Así como otros aspectos que han

suscitado enconadas polémicas como la espectacularización de la vida privada, de la política o de la violencia, entre otros.

Bruce Conner, próximo al cine experimental, es uno de los pioneros que utilizan las imágenes televisivas de forma creativa. Este artista cuya trayectoria artística es variada, pues en los primeros tiempos se centra en la creación cuasi escultórica del *collage* y *assemblages* con gran diversidad de materiales, realiza “Report” (1967). Esta pieza es un montaje creativo en el que trabaja durante tres años, y que tiene ocho versiones y una versión final (Jenkins, 1999, p. 205). En el mismo vemos la yuxtaposición de imágenes de documentos televisivos del día del asesinato de Kennedy (fig. 65), con las propias imágenes de la tragedia que se dieron la vuelta al mundo, y que incluso generaciones que no vivieron en la época del acontecimiento, también las han visto, pasando a ser parte del imaginario colectivo.

El trauma nacional estadounidense que representa estas imágenes a raíz de la muerte de Kennedy es sin duda el protagonista de este vídeo y es un reflejo del interés insaciable por parte del público a ser espectador del espectáculo de la tragedia (Jenkins, 1999; Danks, 2009). Las imágenes que acontecieron al asesinato no se presentan de forma lineal como se suele ver en las imágenes de archivo que tratan sobre este acontecimiento, por lo que requiere del espectador atención de los detalles y de la estructura. Al no dejarnos ver de forma continuada la escena de este acontecimiento y al colocar entre medias otras imágenes, y la insistente repetición de determinadas escenas se hace necesaria la reflexión sobre la sobresaturación innecesaria y confusa de imágenes (Danks, 2009).

En la primera parte de la película se suceden de forma repetitiva las imágenes en la pantalla intercaladas con unos “fogonazos de luz” y parpadeos, similares a los que veíamos en las televisiones antiguas de rayos catódicos y en el visionado de películas de los proyectores cinematográficos antiguos. Esta idea de repetición indirectamente se relaciona precisamente con la idea de repetición de estas escenas hasta la saciedad en los medios de comunicación, y su conversión inmediata en “mito” de la cultura nacional americana (fig. 66), capacidad del sistema de comunicación de masas a generar opinión pública (Jenkins, 1999, p. 206-208).

El sonido es un aspecto favorable al discurso de Conner. Para ello utiliza en esta parte sonido radiofónico de testigos que llaman a un programa de radio y cuentan cómo se desarrollaron los hechos (Ibíd.).

En el epílogo es también el material radiofónico el que imprime un matiz diferente a la estructura narrativa, puesto que rescata comentarios de periodistas que narran la llegada del presidente al aeropuerto y los acontecimientos sucesivos, como si de un *flashback* se tratase. Aquí se produce una mezcla amplia de materiales como grabaciones de los Kennedy en un ambiente familiar, de sus viajes oficiales, anuncios televisivos o noticiarios, entre otros. La progresión de las imágenes en paralelo al sonido a través de la yuxtaposición de estos materiales tan dispares se corresponde a una innovación y experimentación de las teorías de Einsenstein sobre el “montaje vertical” (Ibíd.).

Esta línea crítica de este *collage* audiovisual apropiado que práctica con contundencia Conner se alía con las ideas combativas de los primeros años del video arte de los años 60 y 70 propios de

Nam June Paik o Vostell (Moral, 2011, p.644). Esta película de Conner genera posteriormente varias réplicas sobre todo en cuanto el espectáculo público de los asuntos públicos, el poder del lenguaje, y la comercialización de ciertas tragedias, así como la representación de la verdad en el medio televisivo.

Uthco y Ant Farm realizan “El fotograma eterno” (1976) donde estos grupos proponen una simulación del asesinato de Kennedy, quizás, como se ha comentado, uno de los crímenes más mediáticos que han acontecido en el S.XX. En el video se reproduce como si de un *remake* se tratara, el espacio donde sucedía este hecho, en la plaza Dealey, el coche y los actores. Como si fuera una representación de una representación. La obra es una parodia de la capacidad de la imagen televisiva a trivializar los acontecimientos más relevantes a la vez que busca atrapar al espectador (Aznar Almazán, 2009, p. 85).

Aunque en el caso de Conner, las referencias a su obra audiovisual son normalmente relacionadas con el cine experimental, se encuentran numerosos recursos técnicos y planteamientos estéticos relacionados con una vía de experimentación dentro del video arte que utiliza la apropiación de imágenes televisivas como eje principal de su discurso, por lo que no sería del todo desacertado incluirle en esta tipología.

Dara Birnbaum es una de las primeras videoartistas que usan el principio creativo de la apropiación de imágenes audiovisuales de los *mass-media*. En su caso adopta este procedimiento de creación

**Figura 66. Frames de “Report” (1967), B. Conner.**

Fuente : elaboración propia a través de capturas de pantalla del vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=my5Hw1580FM>





**Figura 67.** *Frames* de “Technology Transformation: Wonder Woman” (1978), D. Birnbaum.

Fuente: imagen recuperada de <http://www.photography-now.com/artist/dara-birnbaum>

para abordar la malparada representación de la mujer en el medio televisivo. En su obra “Technology Transformation: Wonder Woman” (1978), se comprueba cómo realiza una deconstrucción de imágenes provenientes de la serie televisiva “Wonder Woman”, en la que a través de un efecto especial, el personaje de una joven secretaria se convierte en una superheroína que lucha contra el crimen.

La artista intenta, por una parte, hacer una reflexión sobre los efectos visuales en el espectador, y por otra, revelar la condición de la protagonista como un ejemplo antagónico de otros superhéroes, y al mismo tiempo es objeto de deseo (fig. 67). La artista usa recursos como la repetición, en el momento en que se produce la transformación a través de un destello visual; a través de una transgresión del *raccord*, o la utilización de elementos simbólicos como el espejo. Con las variaciones practicadas se hace ver que es el montaje el que construye la información.

Con este vídeo se pretende apelar a la parte subjetiva del espectador para introducirle en las sensaciones estéticas inducidas por el vídeo, al igual que sucede en los videoclips, donde se rompe generalmente el sentido narrativo (Demos, 2010).

En él se disuelve la permanencia del tiempo, y a través de la repetición se intenta apelar a una reflexión sobre los estereotipos de género, que pasan inadvertidos en el contexto y fluir original de las imágenes.

El *loop* de una secuencia, una repetición en bucle, o la simple repetición de elementos y acciones de imágenes de diferente procedencia es un recurso expresivo que en el caso de Birnbaum, Conner o Müller se usa para deconstruir las imágenes que presentan las imágenes de una forma diferente al original para hacer visible cuáles son las representaciones que conforman nuestra memoria cultural colectiva, y cuyo efecto puede ser incluso el de ridiculizar a las mismas.

Un ejemplo notable del empleo de la práctica de la apropiación en una concepción más amplia, no sólo como fundamento para el proceso creativo, es protagonizado por el artista Jankowski en su “Telemística” (1999). Esta obra se inscribe en un doble proceso en el que parte del desarrollo de la obra se instala en el propio espectáculo televisivo, y que posteriormente es trasladado al espacio expositivo, en este caso, el de la Bienal de Venecia de 1999. Jankowski prácticamente se infiltra en el espacio televisivo llamando a programas de futurólogos a los que pregunta sobre su exposición. Para ello realiza las siguientes preguntas (fig. 68):

- Me gustaría saber si la idea que tengo es correcta.
- ¿Acabaré mi nueva obra de arte?



- ¿Cuándo mi trabajo esté acabado?, ¿Quedará bonito?
- ¿Qué pensara el público de mi obra?
- ¿Tendré éxito?

(Marzo y Rodríguez, p. 54)

Este material videográfico registrado por el artista del televisor mientras se emitían estos programas desde el hotel donde se alojaba el artista en Venecia durante la Bienal, y se traslada a la exposición, refleja la función y estructura en el contexto artístico del espectáculo televisivo (Martín, 2006, p. 9). A diferencia de otros trabajos apropiacionistas que emplean imágenes registradas por otros, este artista se apropia por un lado del espectáculo televisivo de estos “adivinos” para desarrollar parte de su obra, y del propio espacio de la Bienal donde recrea su intervención mediática.

Además de la preocupación por los medios, una constante en buena parte de su trayectoria artística, el artista intencionadamente o no, rescata ideas que encontramos en las tesis de Crimp (1985) sobre la institución museística, ya que la presunta crisis que impera sobre el espacio expositivo de la institución es posible de ser reducida si atrae la vida escondida más allá de sus límites. La capacidad del arte de surgir desde el propio museo es puesta en tela de juicio por buena parte de la producción contemporánea (p.76). En la obra de Jankowski sólo vemos sentido en el contexto en el que se presenta.

El tema de las telecomunicaciones y el arte es desde el principio del siglo pasado una constante. Name June Paik es de los primeros que utiliza la imagen audiovisual y la comunicación como fuente de experimentación artística, puesto que estaba más interesado en esta vía de investigación que en



el aspecto “físico” de las telecomunicaciones en las obras artísticas, como sucedía en propuestas del movimiento Fluxus, que incluían monitores de vídeo o televisores en sus obras (Gianetti, 2002). Paik, al mismo tiempo que elaboraba una postura crítica ante uno de los nuevos objetos de la sociedad occidental desarrollada: el televisor, también la aceptaba, al intentar descubrir un nuevo soporte y escenario para la experimentación estética y artística, por lo que en la apertura creativa queda patente su naturaleza objetual, al integrar el aparato del televisor en la práctica escultórica (Aznar Almazán, 2009, p. 83). Con estas variaciones que se practican en el formato televisivo, el telespectador normal percibe el mensaje audiovisual de la televisión transgredido. “Ya no está sentado frente al televisor, sino girando en torno a él, el hecho audiovisual se ha convertido tanto en objeto como mensaje difundido” (Ibíd.).

**Figura 68. Imágenes del vídeo “Telemística” de la video instalación de C. Jankowski para la Bienal de Venecia (1999).**

Fuente: Imágenes recuperadas de <https://vimeo.com/13021682> (arriba, dcha. e izda.); y de [http://www.artpractical.com/review/the\\_studio\\_sessions/](http://www.artpractical.com/review/the_studio_sessions/) (abajo izda. y dcha.).

En los primeros años del vídeo en la década de los 60, los artistas decidieron sumergirse en el interior de las estructuras económicas del medio televisivo para llegar a un público más amplio, con la idea de unificar arte y vida en un plano mediático. Destaca en este momento el programa televisivo de “Artist-in- Television” emitido por la cadena pública de WHGB de Boston (Martin, 2006, p. 9). Obviamente fue una propuesta a considerar, pero sin demasiada proyección en los años posteriores del desarrollo del vídeo en el ámbito artístico, y el contexto de distribución rápidamente se trasladó al espacio artístico tradicional (Verdú Schumann, 2004).

La experimentación estética del vídeo es una constante, pero también su consideración como objeto, dentro de un espacio cargado semánticamente como la institución artística. En las décadas de los 70 y 80 las instalaciones que emplean la pantalla televisiva intentan abordar conceptos artísticos y simbólicos a través de una difusión multiforme (Rekalde Izaguirre, 1995, p. 104).

El considerar el vídeo como parte integrante de una instalación contradice, no obstante, el principio de “para todos” y democrático del vídeo con lo exclusivo de estas obras que se venden y comercian en ediciones limitadas o únicas (Martin, 2006).

Al margen de esta consideración, sin duda relevante para entender parte de la producción videográfica dentro del mundo del arte, es necesario apuntar que el aspecto más relevante de algunas de las obras cuyo espacio de presentación es parte integrante del discurso de la misma, es que la reubicación de imágenes de diferente procedencia en este espacio expositivo aleja al espectador de una concepción tradicional de recepción audiovisual.

Como se ha indicado, la vía de experimentación

sobre las imágenes cinematográficas y televisivas, se dirigía a desentrañar las estructuras narrativas del cine, así como las condiciones de recepción y fruición, con su poder de cautivar al espectador inmóvil y pasivo, a través de una realidad proyectada. Según Rekalde Izaguirre (1995) el video arte rompe con el plano tradicional cinematográfico en los siguientes aspectos:

- Liberar los límites del plano. La limitación física del cuadro-pantalla no se impone, practicando la idea de Deleuze (1984) de exigir el fuera de campo al estar el cuadro artificialmente “cerrado”.
- Liberar su encierro temporal, como veríamos en la obra de Gordon.
- Liberar de su bidimensionalidad (p. 57).

Surge entre los videoartistas la necesidad de crear un espacio artístico que rompa con las perspectivas convencionales cinematográficas y televisivas de manera contundente (Martin, 2006), no sólo por el propio contexto expositivo del museos o galería, pues en el caso de Gordon en su *remake* de “Psicosis”, no se rompe de una forma obvia físicamente; sin embargo, sí que se produce de forma visualmente más relevante en aquellas obras que se convierten en instalaciones, proyecciones multicanal o *splitscreens* para alejarse de la visión típica de la cámara, como expone Rekalde Izaguirre en relación a la liberación del plano y sus limitaciones temporales y físicas.

Las narrativas, iconos o héroes son también aislados y distanciados por los artistas para emerger en un nuevo contexto (Martin, 2006, p. 21). A partir de la década de los 80 son habituales las instalaciones que emplean la sucesión de monitores

dispuestos en hilera, apilados o esparcidos, incluso muros-mosaico que crean un ambiente que aportan un contenido semántico a las imágenes (Ibíd.,19).

Douglas Gordon, que trabaja en múltiples ocasiones con el cine, realiza una videoinstalación con el título de “Deja Vú” (2000). Para la realización de la misma escoge imágenes de la película “D.O.A.” (1950) dirigida por Rudolph Mateé un *thriller* de los años cincuenta rodado en blanco y negro que contó con cierto éxito.

Las imágenes de la película son convertidas a formato de vídeo para ser proyectadas en tres pantallas paralelas y en las tres vemos iniciar el *film* sin la alteración de la velocidad (fig. 69). A medida que va avanzando la misma, se produce un retardo entre las imágenes, puesto que se van reproduciendo en diferentes franjas de fotogramas por segundo, de tal manera que la de la izda., se reproduce en 25, la del centro en 24 y la de la derecha en 23. Estas diferentes velocidades hace que lo que vemos en la pantalla izquierda cuya velocidad es la más utilizada dentro del cine para simular la percepción “real”, se reproduzca en primer lugar, luego en la del centro, y acto seguido en la de la derecha (fig. 70). De esta manera provoca en el espectador la sensación de estar asistiendo a un *deja vú* (Howarth, 2001).

Esta obra se aleja de la visión canónica de la pantalla única bidimensional. Gordon usa las nuevas tecnologías en configuraciones espaciales y esculturales, de forma que el espectador se implica visual y espacialmente en la obra, pero distanciada por la duplicación, la ralentización y la inversión (Francis, 2000, c.p. Howarth, 2001).

Las videoinstalaciones tienen la particularidad de necesitar al espectador para ser recorridas y vistas y analizadas, al igual que la escultura o las insta-

laciones que conjugaban todo tipo de materiales y códigos artísticos tradicionales o relacionados con otras esferas como la ciencia o la literatura. Eugenia Balcells desarrolla una actividad que se ubica en estos parámetros de experimentación donde acoge en sus obras diferentes realidades científicas. Por lo que el resultado de sus videoinstalaciones y la experiencia audiovisual derivada es un compendio de análisis y experimentación de las nuevas tecnologías con un planteamiento artístico y poético novedoso, dentro de un contexto más amplio relacionado con lo tecnológico y científico.

Este trabajo interdisciplinar de la artista se ejemplifica en su obra “Rueda de Color” (2009), videoinstalación que forma parte de una exposición dedicada al color, desde una perspectiva científica-fisiológica y desde también una perspectiva cultural y simbólica.

**Figura 69. Videoinstalación de “Deja Vú” (2000), D. Gordon.**

Fuente: imagen recuperada de <http://www.artishock.cl/2011/12/08/bloc-kbuster-cine-para-exhibiciones/>





**Figura 70. Inicio de la videoinstalación “Deja Vu” (2000), D. Gordon.**

Fuente : elaboración propia a través de capturas de pantalla del vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=i9uZA7JT53c>



La obra y trayectoria de la artista viene marcada por la unificación de saberes que están escindidos (Olivares, 2011).

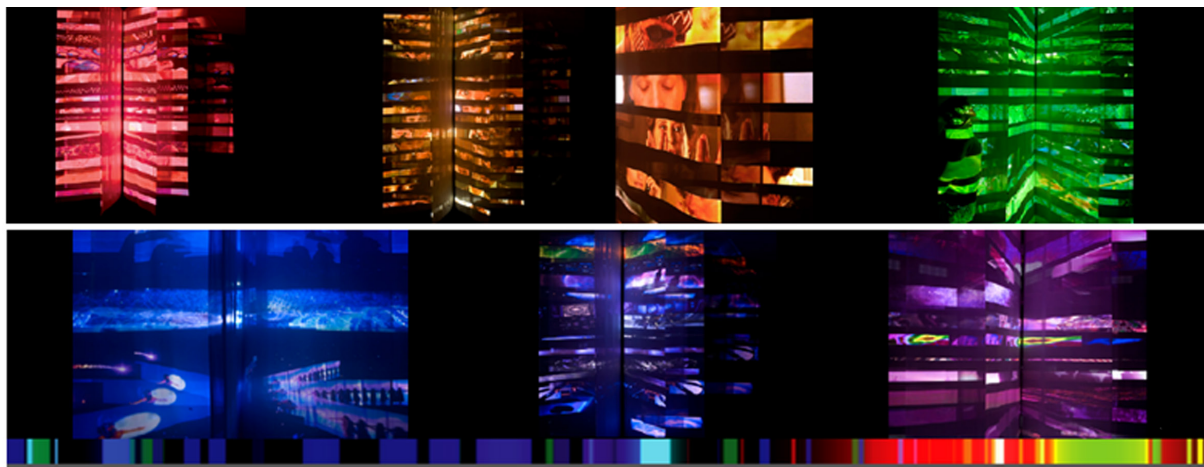
La descripción técnica de la obra se puede resumir en la proyección simultánea de imágenes apropiadas de diferente procedencia a partir de tres proyectores de alta definición en siete pantallas. Estas pantallas giran lentamente sobre un eje que es movido por un motor. La sala está a oscuras y la luz de las imágenes emitidas por los proyectores es más grande que en las pantallas y por este motivo, parte de la imagen queda reflejada en la pared opuesta (fig. 71).

Desde el punto de vista de las imágenes empleadas, la artista realiza un arduo proceso de selección según una dominancia cromática (Vilches, 2010). Desde el punto de vista conceptual, la obra pretende instaurar una unidad a través de los fragmentos de imágenes apropiadas cuyo sentido de ordenación es el color. El color por tanto se convierte en sentido de ordenación de la realidad y de la memoria colectiva.

Según Perelló (2009, p. 27) la palabra “Frecuencias”, que es como se llama la muestra donde esta obra aparece, es una alusión a la redundancia. La regularidad como patrón que ordena el mundo.

Un comentario bastante aclaratorio y que define acertadamente la composición de la obra es el que nos proporciona la comisaria de la exposición que ve nacer a esta obra, Bosch (2009):

Rueda de color es un tejido infinito de imágenes fílmicas, se ha convertido en un silabario de la admiración ante un mundo en permanente estado de cambio. Cada detalle adquiere nuevos relieves al entrar en sintonía con el conjunto al que queda incorporado (p.162).



**Figura 71. "Rueda de color", 2009, Eugenia Balcells.**

Fuente: imágenes del catálogo de Frecuencias de la *website* de la artista [www.eugenia-balcells.com/](http://www.eugenia-balcells.com/)

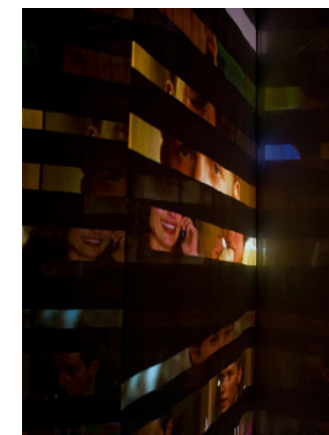
La participación del espectador es necesaria y vital. Éste, según la autora, tiene que pasar por las pantallas como si de un libro se tratara. "En una especie de Aleph borgiano que lo contiene todo, o de las grabaciones akashics de los hindúes, que contienen al mismo tiempo el conocimiento de la experiencia humana y la historia del cosmos " (Balcells, <http://araahorahow.blogspot.com.es/2011/06/rueda-de-color.html>).

Otra propuesta artística en la línea de las dos anteriores, cuya presentación espacial y expositiva adquiere suma relevancia, es la obra de "Hello World" o "How I learned to Stop Listening and Stop the Noise" (2008) de Chris Baker. Esta videoinstalación de enormes proporciones se compone de miles de vídeos de personas anónimas que se graban delante de la cámara en situaciones y espacios privados como la cocina, el dormitorio o la sala de estar, y que luego suben a Internet, principalmente en YouTube.

Esta obra es un proyecto exploratorio sobre la supuesta participación democrática en los medios actuales de comunicación, y de forma más contundente en la Red, en los que la posibilidad de la participación cada vez comprende a más usuarios. El ascenso de lo *amateur* cambia el paisaje mediático para generar nuevas narrativas domésticas que atestiguan esta implicación activa.

Con la misma se advierte la posibilidad de dar máxima prioridad al "habla" a costa de reducir la capacidad y el tiempo para la escucha (Martín Prada, 2001b, párr. 20), al mismo tiempo que el exceso de los datos de la Red, paradójicamente, ha generado una devaluación de los mismos, por lo que se hace apremiante la necesidad de poderlos seleccionar. Según esto, Baigorri y Cilleruelo (2006, p. 135) comentan que el reto en la Red está en poder atraer al público.

Los protagonistas de los vídeos en sus actuaciones delante de cámara, desde sus espacios priva-



**Figura 72. Detalle "Rueda de color", 2009, Eugenia Balcells.**

Fuente: imagen recuperada de <http://masdearte.com/sabiduria-antigua-y-tecnologia-contemporanea-en-eugenia-balcells/>

**Figura 73. Hello World (2008), C. Baker.**

Fuente: imágenes recuperadas de la web de Saatchi Gallery ([http://www.saatchigallery.com/artists/christopher\\_baker.htm](http://www.saatchigallery.com/artists/christopher_baker.htm))



dos hablan a una audiencia potencialmente masiva para hacer llegar sus opiniones, ideas o discusiones. Precisamente este mosaico audiovisual expresa la necesidad humana de ser escuchados.

Para representar esta idea y sobre todo la confusión y la imposibilidad de posar nuestra entera atención sobre algún acontecimiento o archivo en la Red, el artista inteligentemente sitúa el sonido en modo multicanal para que quien contempla la obra no pueda centrarse en un testimonio y se sumerja en esta marea sonora confusa, puesto que el sonido de los vídeos se oyen de forma simultánea. La escucha entonces resulta impracticable y caótica.

Además toda esta unión de múltiples voces singulares nos muestra cómo nos vemos en la Red, y los estilos de vida que tenemos.

La sensación caótica, y que es activada sobre todo por el sonido, recuerda a las propuestas de Paik, y que según un análisis sobre el artista coreano, Aznar Almazán (2009) comenta que esta sensación de caos es un poco la que experimentamos cada día, las imágenes luchan por llamar nuestra

atención (p. 83).

Además Baker aborda la característica más relevante de la Red, la hiperconectividad, y focaliza su atención en las relaciones interpersonales que se establecen y cómo estas se producen. Como el mismo artista declara, con esta obra intenta fundir el espacio físico donde se enmarcan los protagonistas de los vídeos con elementos digitales efímeros ([http://www.saatchigallery.com/artists/christopher\\_baker.htm](http://www.saatchigallery.com/artists/christopher_baker.htm)).

## 2. 5. Condicionantes y formas de control para la práctica de la apropiación. El *Copyright* y el *Copyleft*

*La cuestión es que ni en la red ni en el mundo real hay “genios” inspirados por la musa, tan sólo hay un enorme, inagotable intercambio de información e influencias. El “conocimiento” es sólo un gran plagio. Incluso en el “mundo real” hay un montón de gente trabajando sobre estos temas, como Piero Cannata con Miguel Angel y Pollock, o Aleksander Brener que pintó un nuevo cuadro sobre uno de Malevich...*

0100101110101101.ORG

El término “industrias culturales” que gestaron Adorno y a Horkheimer (1998) referido a las formas de producción económica en la cultura de masas en torno al arte y a la cultura, integra un halo de caída o minorización del arte al diluirse en la masa y al entregarse a la industria del entretenimiento tal como se ha expuesto al hilo del análisis de la estetización, o desartización.

Hay que destacar que las industrias culturales confirman una mayor eficiencia en la adhesión de las TIC de forma masiva y que permiten una convergencia entre ámbitos anteriormente separados bajo la incorporación de la digitalización en el proceso de producción. Stiegler (2004) nos indica que este fenómeno conlleva lo que denominaría como “hiperreproductibilidad”; esto es, una capacidad de “copiado” masivo en parte, por la facilidad mayor de manejo que presentan estas tecnologías y el consecuente abaratamiento, y con apenas variaciones de calidad con respecto al original. Esta reproducción masiva se instaura como una práctica social generalizada (De la Cuadra, 2007, 2008), y que impulsa nuevas formas de compartir, transformar o incluso apropiarse de la obra digital, donde Internet se convierte en un medio idóneo que abarca nuevas prácticas en torno a la relación con la información: “escuchar, ver, anotar, recomendar a otros, reutilizar, programación a medida (como en

radio o televisión) remezclar y la creación” (Aigrain, 2012, p. 21).

Bravo Bueno (2005) advierte de forma vehemente que el acceso a la cultura proporcionado por las nuevas tecnologías está siendo denostado y reducido por una minoría industrial que trata de controlarlo, incluso, de forma abusiva:

Lo que está en juego es poder elegir por dónde discurre nuestro desarrollo cultural o personal, el mismo que estanca la dieta anémica a la que nos condena la televisión o nuestro bolsillo. En lugar de aceptarse este avance como un milagro para beneficiar a los muchos que lo disfrutan, es elevado a amenaza para no perjudicar a los pocos que lo temen. La adaptación a los nuevos tiempos no está en la agenda de los que han decidido librar una batalla por una propiedad que los avances técnicos han convertido en difusa, etérea e inapropiable (p. 130).

La piratería se erige como principal fenómeno que hay que combatir, casi tan importante para algunos gobiernos como el terrorismo. La piratería al igual que los productos culturales ha evolucionado a razón de los cambios tecnológicos acontecidos. Si se luchaba en mayor proporción contra la piratería casera (copias caseras), la piratería en las calles con los distintos fenómenos del “top manta”, ahora, con la aparición de Internet como medio para la di-

fusión y distribución masiva de contenidos, aparece una nueva modalidad más difícil de regular y que cuenta con herramientas informáticas de gran sofisticación y de gran calado en el público en general. Algo que se intensifica con la mejora de la cobertura de banda ancha que multiplica el número de internautas que protagonizan nuevas dinámicas de consumo (Moreno Muñoz, 2012). La idea de participación y de compartir inherente a las nuevas formas de comunicación y de distribución de información ha llamado la atención sobre la posibilidad de destrucción comercial de las industrias culturales, sin embargo, tal como comenta Jenkins (2006), es un modo de reescribir y expandir, añadiendo diversidad de perspectivas y retroalimentando constantemente a los medios.

Es necesario anotar que la digitalización y la transmisión por la Red genera una pérdida de la integridad del soporte material de la obra en tanto que justificaba una actividad económica a través de la misma de bienes y servicios cognitivos (Feltre Oreja, 2003, pp. 144-145; Bravo Bueno, 2005, p. 17).

El control de esta “hiperproductibilidad” se afianza con mecanismos artificiales dirigidos a promover lo que en términos de Fosatti (2010, párr.5) se denominaría como “creación de diferencia” como, por ejemplo, las ediciones limitadas o las garantías de exclusividad de un producto, donde se intuye la creación de una falsa escasez de productos para la perpetuación de modelos de negocio que siguen esta filosofía.

La verdadera batalla librada en Internet se centra en el control de las imágenes, y de forma general en la información, más que en la diversidad cultural y en el potencial creativo del medio (Smiers, 2006).

Bajo estas circunstancias existen dos tipos de medidas con respaldo legal que se están impulsando en el panorama internacional:

-La primera relacionada con la oferta, y que directamente consiste en medidas llevadas a cabo por las fuerzas de seguridad que intervienen directamente en la calle los productos pirateados, o la presión policial a través de la investigación y persecución en Internet.

- En el segundo caso influyen la demanda, y son aquellas mediante las cuales se refuerza socialmente el concepto del *copyright* para que se reciban apoyos para implantar mecanismos y medidas desde las políticas culturales en defensa de la autoría intelectual, y que buscan una protección mayor de la creatividad apoyándose en muchos casos en discursos como el daño económico al autor individual o productor, y a la estructura económica que lo sustenta, como la posible crisis social ante la pérdida masiva de empleos<sup>106</sup>.

No obstante, muchos autores indican que encubren medidas de control y de mecanismos que sirvan como medios actuantes para asegurarse las nuevas TIC como negocio fiable. Las TIC pueden ser promotoras y diseminar el conocimiento y al mismo tiempo generar una situación de entorpecer esta diseminación (Lessig, 2000; Medosch, 2004; Smiers, 2006; Busaniche, 2007; FCForum, 2010; Westbrook, 2006, 2009, etc.). La propiedad intelectual emerge para operar en un renovado valor económico del conocimiento (Feltre Oreja, 2003, p. 145).

Si se consideran la propiedad intelectual y derechos de autor como medidas proteccionistas de la integridad de las obras y que protege al realizador de la misma, tanto al prestigio de llevar su nombre, como a la actividad económica derivada, también es útil considerar como parte de la “retórica” del *co-*

106. En el anuncio que de forma reciente se ha emitido en las cadenas de televisión española por iniciativa de Atresmedia bajo el eslogan de “crea cultura”, es precisamente un alegato a las consecuencias de la vulneración de la Propiedad Intelectual. En realidad muchos aspectos del debate surgido bajo la propiedad intelectual se simplifica bajo un conflicto de intereses de las grandes corporaciones y los usuarios. Sobre esta idea, véase Pryor, Dalenberg, McCorkle, Reardon, y Wicks, 2008.



*pyright*, no sólo a la distribución y la copia, sino al consumo (Smiers, 2006, p. 97).

Este aspecto que opera en algunos aspectos de la “cultura digital” y la Sociedad de la Información y Conocimiento, es un aspecto más de la maquinaria de los medios de comunicación y las industrias culturales y del conocimiento que tienen la capacidad de establecer en la agenda y decidir lo que va a interesarle a la opinión pública. Es decir, qué es lo que va a ser consumido y valorado.

La apropiación como estrategia y táctica crítica propugna entre otras cosas una colectivización de la propiedad intelectual y de las formas estéticas, puesto que a través de la reubicación las obras pertenecen a todo el mundo (Roncero, 2011, p. 5). Ade-

más de esta idea que en algunos casos puede ser tildada de utópica, lo que sí que es cierto es que la apropiación como práctica artística, pone de relieve el intenso debate sobre los derechos de autor o las medidas abusivas del *copyright*.

Aunque en los tiempos en que trabajaba Sturtevant se estaba ya redactando la Ley en EEUU, se puede considerar que no supone una medida disuasoria para creadores posteriores que utilizan la apropiación. Es, de hecho, una práctica que asume dentro del panorama de la creación artística, de enorme calado y protagonismo (Hudson Hicks, 2003, p. 1194).

### 2.5.1. Infraestructuras *online* colaborativas y medidas de protección para la propiedad intelectual

Malina Torrent (2006) indica que al verse amenazadas por una producción y distribución de copias, las grandes corporaciones están reaccionando con una serie de medidas para asegurar su hegemonía:

- El control técnico del flujo de información.
- El refuerzo simbólico sobre los derechos de autor y el sentido de culpabilidad por “piratería”.
- Creación de medidas legales disuasorias (párr. 10).

Estas medidas son importantes para reseñar para analizar el posible desarrollo de prácticas colaborativas y los impedimentos que se encuentran.

El intercambio o el movimiento incesante de información, posible gracias a la Red, tiene su razón de ser en las diferentes estructuras promovidas a tal efecto para la colaboración *online* abierta o como

se conoce en inglés *common-base*, *peer prodution*, *peer-to-peer*, u *online creation communities*, entre otros (FCForum, 2010).

Estas infraestructuras son necesarias para su correcto funcionamiento y es el apoyo básico para el desarrollo de la actividad principal de esta colaboración en línea.

En relación a esta forma de fluir la información, FCForum (2010) promueve una serie de principios para que efectivamente una infraestructura “libre y abierta”, y estos son:

- Acceso abierto de dominio público o *copyleft*. *Software* con licencia OrfeoGPL<sup>107</sup>. También se aplican medidas para proteger la privacidad de los creadores.

107. En el texto vemos que se indica Afero-GPL. Hemos indicado OrfeoGPL por ser una herramienta de gestión de *software* libre bajo licencias GNU o GPL (General Public License). Este tipo de licencia cubre a los usuarios finales para que puedan usar, compartir, y modificar el *software* sin incurrir en prácticas delictivas que infrinja derechos de autor.



- Arquitectura técnica: Código disponible, Interoperabilidad, e infraestructura de red distribuida. Este último punto alude a la posibilidad de intercambio e interacción de los puntos en red sin mediaciones de terceros, de tal manera que cada uno conserva su equidad con respecto al otro.
- Participación con transparencia y equidad en la toma de decisiones y desarrollo de la infraestructura. De entre las posibilidades de esta forma de organización es deseable la reorganización mediante un *fork*<sup>108</sup>. Esto es, tomar una nueva dirección por parte o por la comunidad entera y bifurcación para diferentes usos.
- Cuestiones económicas. Éstas no deben ser un impedimento en la dinámica de colaboración entre pares. (FCForum, 2010).

El espacio para el desarrollo de estas comunidades se ve amenazado por leyes restrictivas que intentan operar en contra de la difusión de contenidos “libres” como en el caso de la Digital Right Management (DRM), o perseguir la piratería a toda costa en lo que Bravo Bueno (2005) llamará “la invitación al miedo”.

Por ejemplo, el sistema Peer-to-Peer o redes de pares (P2P) generalmente relacionado con el intercambio de archivos con gran escalabilidad para un mayor número de usuarios, facilita la formación de grupos y colaborar en la difusión e intercambio de productos culturales (BitTorrent o la desaparecida Napster).

A diferencia de otras aplicaciones web, aquellas que tienen una arquitectura P2P son diferentes al funcionamiento “cliente-servidor”, pues:

no se depende más que mínimamente (o no se depende en absoluto) de que exista una infraestructura de servidores siempre activos. En su lugar, una serie de parejas de *hosts* conectados de forma intermitente, denominados pares o *peers*, se comunican directamente entre sí. Los pares no son propiedad de un proveedor de servicios, sino que son computadoras de escritorio o portátiles controlados por los usuarios (Kurose y Ross, 2010, p. 139).

En estas redes cada nodo comparte información para mejorar el funcionamiento global, por lo que el propio sistema o arquitectura que sustenta a la misma contempla la participación de los nodos-usuarios (Martín Prada, 2012b), de modo que la arquitectura P2P puede auto-escalarse (Kurose y Ross, 2010, pp. 142-143). Una característica que es considerada para el funcionamiento idóneo de las redes P2P es la descentralización, para que ningún nodo posea funciones especiales con respecto a las demás, algo que por ejemplo no se cumple del todo en BitTorrent, una de las más populares (Kurose y Ross, 2010).

Este tipo de gestión y difusión de contenidos asociadas a las redes P2P encuentran dos posiciones encontradas entre las que las consideran una actuación para democratizar el acceso a los contenidos culturales, y aquellos que piensan que sólo obedecen a una iniciativa con fines económicos en la que sólo es importante la gratuidad del producto.

Además de considerar estas dos posturas, Martín Prada (2012b, pp. 93-94) indica que lo verdaderamente relevante de estas formas de difusión de contenidos es la implicación en nuevas formas de gestión y organización social, donde lo interesante es este hecho y las consecuencias que tiene para las relaciones sociales y éstas con la cultura, no

108. *Fork* o bifurcación es un término relacionado con el desarrollo del *software* diferente al original y que normalmente ocurre cuando un *software* de código abierto ha llegado a un punto muerto y se producen nuevos desarrollos. Véase <http://www.webopedia.com/TERM/F/fork.html>

tanto el debate en torno a la legalidad o ilegalidad de la práctica. Pero no hay que dejar de apuntar que en una comunidad en línea el valor recae en la posibilidad de una gestión llevada a cabo por creadores de contenidos y productores, y no por un proveedor de servicios externos (FCForum, 2010).

Las redes P2P en general, y sobre todo aquellas que permiten la descarga gratuita, generan diferentes problemáticas y los gobiernos intentan bloquear el acceso a algunas de estas formas de organización, usando como argumento principal la protección de autoría, y que también se dirige a aquellas webs que posibilitaban la visualización *online* (*stream*) de material audiovisual que tenía un índice más alto de audiencia de esta manera que en emisión normal. El caso más claro es el de Megavideo o Megaupload, del mismo fundador, y que durante un tiempo asume el protagonismo sobre otras aplicaciones basadas en el P2P. Constaba, antes de su cierre por fuerzas especiales de seguridad estadounidenses (Artola, 2012), de casi un 5% del consumo de Internet diario con más de 1000 millones de usuarios cifrados en las diferentes direcciones IP que accedían mensualmente (S. Rodríguez, 2012). Estas webs supusieron un antes y un después para este tipo de pautas de consumo y acceso que se estaban dando en Internet. Las claves del éxito de las mismas son la poca habilidad con la que las industrias tradicionales han incorporado nuevas soluciones para la distribución de contenidos multimedia; las diferencias de coste de los mismos productos en diferentes lugares de forma arbitraria y sin corresponderse con el nivel del salario medio<sup>109</sup> (Moreno Muñoz, 2012). Algunas de las excepciones por parte de las industrias tradicionales para conciliar la “piratería” con los derechos de autor son

Spotify (música) o Netflix (audiovisual: series y películas) Sus características son:

- suscripciones a pago más reducido, en las que se eliminan contenidos de publicidad.
- la remuneración se aplica a los propietarios intelectuales de forma más directas, sin empresas o asociaciones intermediarias como SGAE (Sociedad General de Autores y Editores).
- Relación directa entre visualizaciones/escuchas (Moreno Muñoz, 2012).

Estas modalidades se relacionan con una forma de negocio basado en el Freemium, que ofrece servicios gratuitos básicos y ofrece otros pagando (FCForum, 2010).

De hecho, en un análisis llevado a cabo por Romero y Canet (2008) de las distintas narrativas audiovisuales bajo la aparición y consolidación de la web 2.0, indican que las industrias más afectada por la distribución de contenidos como la audiovisual (cine) y la musical, no han tenido a bien reinventarse y adaptarse de forma coherente con la nueva situación de consumo en la Red. Una situación que, por otro lado, ha favorecido el surgimiento o resurgimiento de otras formas narrativas “derivadas” como el cortometraje, el microrelato o las ciberseries, que han situado la creación y distribución audiovisual al alcance de todos. De tal forma que han sabido apropiarse de las características del género del que derivan, para acomodarse al contexto mediático de la Red con objeto de modificar la relación de comunicación entre autor y consumidor (Romero y Canet, 2008, secc. 5, párr. 13).

Con el fin de amedrentar a los usuarios, debido esta situación inédita en cuanto difusión de conteni-

109. El autor en su análisis del contexto donde se consolida la oferta Megaupload, realiza una comparativa del coste medio de un mismo producto en diferentes lugares. Vemos que por ejemplo en un CD de un grupo de música cuesta en España casi ocho euros más que en Reino Unido, y cinco que en Alemania, lo cual, tal como advierte Moreno Muñoz (2012) resulta bastante contradictorio y arbitrario.

dos, se han proclamado distintas medidas por parte de los gobiernos, en distintos momentos y con diferentes matices que, además de criminalizar la conducta de los usuarios, posibilita una justificación para poder implantar medidas de vigilancia y socavar libertades individuales como el derecho a la privacidad, o el acceso al conocimiento.

El punto de partida, del que puede ser el panorama actual sobre los derechos de autor, se lleva a cabo en el año 1996 en Ginebra donde se instaura la Organización Mundial de Propiedad Intelectual (OMPI), y se revisa la Convención de Berna de 1886 y su última revisión de 1979. A raíz de esta Convención de Ginebra, se intenta reducir el acceso “libre” y el dominio público y la apropiación privada (Blondeau, 2004, p. 37).

Además en la misma se plantea una cuestión importante para el desarrollo de medidas, si se entendía la propiedad en el binomio idea-expresión material, la novedad se fundamentaba en regular la apropiación de lo inmaterial, lo que Quéau (1997, c.p. Blondeau, 2004, p. 38) equipararía a la privatización del teorema de Pitágoras o del carbono 14.

Ejemplos de actuaciones concomitantes a la nueva línea acordada en esta reunión en 1996, lo podemos encontrar en la DMCA (Digital Millenium *Copyright* Act) en EE.UU. o la CDEU (Directiva Europea de *Copyright*) para adaptar las leyes de propiedad intelectual a la nueva situación tecnológica (Malina Torrent, 2006, párr. 10). Un ejemplo de cómo estas medidas atentan contra las libertades individuales y son proclives al control comunicativo, es el ofrecido por un paquete legislativo por iniciativa del gobierno del Reino Unido en el que es posible rastrear todo tipo de comunicaciones personales como el acceso a redes sociales o *e-mails*

sin ningún tipo de supervisión judicial (Moreno Muñoz, 2012, secc.2, párr.2). La medida lógicamente ha sido tildada de “orwelliana” y que va más allá de la lucha contra el terrorismo y otros comportamientos criminales a los que se intenta combatir (Casiani, 2009).

Otro ejemplo más cercano es protagonizado por la polémica iniciada por CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos), asociación relacionada con textos, al denunciar a la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) por vulnerar aspectos de la propiedad intelectual al colgar en su campus virtual obras protegidas, ante lo cual, docentes y diferentes asociaciones universitarias alegan el control abusivo de un material cuyo fin es didáctico y las sanciones de elevado coste (Fraguas, 2012; Baquero, 2014).

De forma reciente asistimos a una nueva regulación en nuestro país de la Ley de Propiedad Intelectual aprobada a finales del año 2014, que modifica o refuerzan la operatividad en el control de la llamada “Ley Sinde”, “el canon AEDE” (Asociación de Editores de España) o la “Tasa Google” (Romero y Canet, 2014). En la misma, se establece una modificación en relación a la agregación o cita literal en los sitios de Internet de obras ya producidas (Art. 25 y 32), puesto que se prevé una compensación equitativa a los autores o a las entidades de gestión de derechos de autor, derecho que será irrenunciable. Esta medida también afecta al “canon por cita en la enseñanza” puesto que se restringen las posibilidades de difusión de ciertas obras, ya que la reproducción es parcial y en casos significativamente poca con respecto a la obra original.

Las lecturas e interpretaciones sobre este punto ha hecho que en muchos casos frene la posibilidad

a muchos autores de difundir su obra, puesto que este carácter “irrenunciable” de este derecho coarta un uso menos restrictivo en el ámbito académico, y de forma más general que la investigación científica y académica, y que, por tanto, la investigación, se vea menoscabada por estas medidas proteccionistas. Situación que influye económicamente en las universidades, que en un número significativo acusan una situación económica maltrecha (Tijeras, 2013; Romero y Canet, 2014).

Aun así, la ley indica que es posible la reproducción parcial de fragmentos de originales sin la necesidad de solicitar permiso, siempre y cuando la muestra obedezca a fines educativos, docentes o de investigación. Aunque no se especifique, por ejemplo, en el material audiovisual cuál es la conveniencia para evitar infringir la norma, el hecho de indicar un fragmento resulta ya bastante restrictivo con respecto al texto europeo que no especifica restricción alguna sobre la obra (Tijeras, 2013). Si en el caso supuesto que el docente creyera conveniente el visionado íntegro de un documental, *film* u otros, no sería posible hacerlo, o al menos en la misma sesión, puesto que estaría incumpliendo la normativa.

Este tipo de iniciativas legales que se están llevando a cabo por todo el planeta, empiezan a surgir a partir de la escalabilidad que ha comportado la distribución masiva de productos culturales y el acceso a Internet, que desde principios de siglo ya es algo patente. Aunque estos bloqueos y normativas, a juicio de Medosch, (2004) comportan la disuasión de formas emergentes colectivas de autorganización.

En este sentido la Organización de Naciones Unidas (ONU) en el “Reporte especial sobre la pro-

moción y la protección del derecho a la libertad de expresión y opinión”, analiza las diferentes medidas legislativas que operan en contra del intercambio de archivos aduciendo que el bloqueo o el límite de acceso a la información en la Red principalmente, aunque también se nombra a otros medios, es una violación de los derechos civiles y políticos, y que atentan en muchas ocasiones en contra de la libertad de expresión. En esta misma línea se han sumado numerosas organizaciones que tratan de resaltar estas cuestiones como la American Civil Liberties Union o ACLU (<https://www.aclu.org/>) o la Electronic Frontier Foundation o EFF (<https://www.eff.org/>) en relación a las impopulares “Cyberg Intelligence Sharing and Protection Act” o CISPAA, o la “Protect IP Act” o PIPA.

Hay que destacar que existen otras medidas menos ruidosas y mediáticas que operan como medidas de control de la información en Internet. Tal como apuntan Baigorri y Cilleruelo (2006, p. 142), los *search engines*, por ejemplo, son auténticos filtros conceptuales que ofrecen una visibilidad jerarquizada. Además estas herramientas encargadas de centralizar la información, se dirigen a generar medidas de control más eficaces que aquellas basadas en el “rizoma” que Deleuze y Guattari (2004) advertían.

Por otra parte, las web sociales donde circulan gran cantidad de datos que suben todo tipo de usuarios, que hasta su aparición había sido impensable, modifican consustancialmente el concepto de autoría, pero a la vez protagonizan una particular red de control por parte de los responsables de la gestión de esa tecnología y no por los usuarios, puesto que al aceptar ciertas “políticas y condicio-

nes de uso”, se acepta en muchos casos de forma tácita el control y vigilancia de aquello que se desea publicar o compartir, y no siempre con fines de seguridad y de calidad, sino que los datos son mercancías para ser compradas y vendidas, por lo que la privacidad supuestamente velada por estas plataformas, como por ejemplo Facebook,

no es tal, y es más, en este caso concreto, ha permeado tanto en las relaciones sociales a nivel global, que las quejas sobre estas cuestiones quedan en un segundo plano debido a que es demasiado popular para no formar parte de ella (Reyman, 2013).

### 2.5.1.1. El *Copyright*: reproducción y apropiación.

El *copyright* como protección de los derechos de autor data de siglos atrás, en el SXVI, con la aparición de la imprenta. Además es la aparición romántica del creador como “genio de inspiración divina” el que promueve una protección real del ejercicio de autor y de creación. Pero es a partir de la regulación industrial de la figura del impresor, cuando se establece la moderna exclusividad del derecho a copia (Malina Torrent, 2004, párr. 9).

Muchas investigaciones que están en desacuerdo con estas medidas se centran en conciliar el beneficio directo de los productores autores, y el beneficio social de las producciones; el dilema casi ético del equilibrio deseable entre la defensa de los intereses comerciales; y la consideración de Internet para mejorar la calidad democrática y considerar a éste como verdadero espacio público y que permita el acceso a la comunicación y a los productos culturales. Lessig (2000) es un caso. Éste detalla cómo las leyes de propiedad intelectual se han ido beneficiando de una particular retórica que equipara la “propiedad creativa” con los dueños de cualquier propiedad privada (p. 138). Bajo este rótulo se engloban diferentes mecanismos jurídicos que pueden asimilar las ideas creativas a los bienes materiales o tangibles, hecho que tiene en sí mismo

una carga ideológica de sus promotores (Busaniche, 2007, p. 23).

Dentro de la nueva situación que posibilita el flujo de información y “conocimiento” como generador potencial y real de riqueza y de valor en nuestra época, en el sentido más tradicional, tiene una difícil objetivación por su carácter inmaterial; y que, sin embargo, no renuncia a su mercantilización. Por tanto, el capitalismo cognitivo, mutación máxima del capitalismo, desarrolla una economía basada en la difusión de “saber” y en la que el conocimiento es la apuesta a la valorización del capital (Vercellone, 2004, p.66) y opera sobre estos bienes inmateriales relacionados con la información y conocimiento, cuyo refuerzo sobre la mercancía es la propiedad intelectual. Al convertir la producción creativa en mercancía, se rompe de forma taxativa la relación cultural entre obra y público (Blondeau, 2004; Bravo Bueno, 2005).

El *copyright* apoya a ciertas tendencias privatizadoras y desreguladoras, que reducen un buen número de “voces” (Canclini, 1995, p. 25) en las distintas capas sociales, y sobre todo en la popular.

Desde el punto de vista jurídico, según Busaniche (2006, p. 23), los “derechos de autor” provienen de la familia del derecho continental (francés)

en la que se establece una forma de identidad- la obra es reflejo del autor- entre el creador y su creación. Los derechos se dirigen al reconocimiento de autoría o “paternidad” de la obra, y la reserva de efectuar modificaciones de la misma, así como su integridad.

El *copyright*, según comentan estos autores, está relacionado con la copia, la difusión. Se tiene que tener en cuenta la autoría del creador, pero no se considera la cuestión “identitaria” formulada con los derechos de autor (Ibíd., 24)

La copia no autorizada se define como una alternativa y como legítima defensa de los sectores marginados que tienen menos posibilidades de acceso a ciertos productos culturales, por lo que el “derecho a la reproductibilidad” está en el centro del debate (De la Cuadra, 2007, p. 24). Una de las reflexiones más interesantes que nos aporta Smiers (2006, p. 70) es que el *copyright*, más que establecer un equilibrio entre el beneficio económico y la integridad de la obra-autor, genera una desigualdad. La aplicación del *copyright* no se produce de forma igual en las creaciones de todas las partes del planeta y se elimina por tanto la diversidad. La mayoría de los productos culturales provenientes de las grandes industrias se realizan, en algunas zonas, lejos de la sociedad en la que viven. Por lo tanto, son percibidos para muchos como los únicos existentes. Estas medidas operan, en consecuencia, en contra de la creatividad (Vaidhyathan, 2001; Smiers, 2006).

Una indicación de Younis Hernández (2001, p. 102) sobre la creatividad advierte que la diversidad creativa de las culturas se forma mediante el intercambio de símbolos y de informaciones repetidas, puesto que, con sus propias palabras, la conquista

semiótica mayor del ser humano es la de producir significados. “Semiosis ilimitada” que sólo es posible mediante la interrelación personal, y la vida red de interdependencias y subjetividades.

Bravo Bueno (2005, p. 96) por otro lado, nos relata algunas de las medidas abusivas sobre los derechos de autor y en diferentes ámbitos. Por ejemplo, un colegio fue denunciado por titular a su periódico “Small Street Journal” por el periódico Wall Street Journal. Aunque con esta iniciativa escolar no tuvieron beneficios económicos y se repartiera a niños de 10 años, los abogados de dicho medio no dudaron en tramitar la denuncia. También, un niño de 12 años fue denunciado por Prema Toy Company por poner en su web “Pokey”, que era el apodo con el que se conocía al joven, por ser una marca registrada de la compañía.

Otras medidas que se sitúan al lado de las acciones del *copyright* son los sistemas de Gestión Digital de Restricciones o Digital Restriction Management (DMR), son medidas que se implementan para controlar la reproducción de obras en distintos formatos digitales tal como comenta Busaniche (2007, p. 83). Esta autora detalla cómo con esta industria se perpetúan acciones que por el contrario restringen el “libre uso” que en teoría abanderó Internet como medio de difusión y expresión democrática, debido a que:

- Vulneran la privacidad, puesto que es posible que un tercero pueda monitorizar y controlar aquello que lees, ves o escuchas.
- La realización de copias.
- La realización de obras derivadas. Y por lo tanto se niega un proceso común de creación cultural.



- La crítica y comentario público. Y por tanto, la libertad de expresión.
- El “fair use” y las excepciones. En este caso, si se preveían excepciones para el ámbito educativo, por ejemplo. Con lo mecanismos del DRM se verían coartados. (pp. 83-84).

En relación a la producción de obras derivadas, y más en concreto a la práctica apropiacionista, hay una cuestión que merece la pena reseñar. Puesto que según Lessig (2003) el *copyright* es “no sólo un derecho exclusivo sobre tus escritos, sino un derecho exclusivo sobre tus escritos y una proporción muy grande de los escritos que inspire” (p. 160). Hudson Hick (2013, p. 183-184) indica que el *copyright* protege a la manifestación de la idea, y no tanto a la idea en sí misma. Aunque a veces, no es tan fácil de dividir. Por esto, si se coge la imagen, texto o pieza musical de una obra y cogemos la idea expresada en otra para expresar el pensamiento, emoción, deseo u otro estado cognitivo, se estaría infringiendo el *copyright*, aunque la obra resultante sea distinta, y además sería un escollo el que se pudiera aplicar estos derechos a la nueva obra creada.

Bien es cierto que se permite citar a la obra siempre y cuando obedezca a una finalidad analítica o crítica, o la finalidad de su uso obedezca a fines educativos, o de investigación, con la condición de citar debidamente la fuente (Vilches, 2009, p. 67), alusión que también encontramos en la Ley de Propiedad Intelectual, recientemente aprobada a finales del 2014. La lectura sobre este punto puede resultar ambigua, sobre todo si se entiende la práctica de la apropiación como una “cita” o como una obra derivada: se construye una nueva obra con el material preexistente, que en muchos casos se ma-

nipula hasta hacer poco discernibles sus características visuales y sonoras, o se realiza una parodia -a veces explícita- de las obras apropiadas (Ibíd.).

El derecho a la cita está justificada, según Bravo Bueno (2005, p. 105), por el derecho a la libertad de expresión y de información, y que además, prevalece las necesidades sociales que puedan derivar de las mismas.

Sin embargo, a veces la propiedad exclusiva de los derechos por parte de las grandes corporaciones, hace difícil su utilización, dependiendo del material que se quiera utilizar. Bravo Bueno (2005, pp. 21-22) comenta que esta forma de producción donde se utilizan fragmentos ya contruidos son difíciles de explotar libremente si no tienes el permiso exclusivo de los derechos. Hasta que el material puede pasar a “dominio común” tienen que pasar bastantes años, y aunque las autoridades intenten promover la una explotación más libre para la consecución de fines creativos, es cierto que el tiempo de vigencia del *copyright* es muy amplio. Caso el que nos comenta este autor de Mickey Mouse, a través de la “Ley Sonny Bono”, se evitó que Mickey Mouse pasara a dominio público en 2003 (Ibíd., 22).

Así la cultura del *remix* en la convergencia tecnológica de los medios donde la autoría, la propiedad y la originalidad se ven contrarrestada por la “cultura del permiso” promovida por el *copyright* (Lessig, 2004, 2005a; Schültze, 2004).

En 1988 Jeff Koons realiza una escultura “String Puppies” a partir de la apropiación de una imagen de una postal de Rogers en la exposición de “The Banality Show”. Koons infringía al mismo tiempo tres leyes del *copyright* y supuso un pleito legal ya que se consideraba que no se hacía ningún comentario crítico al respecto, circunstancia que hubie-



**Figura 74. “String puppies” (1980/ 1998).  
Rogers vs Koons.**

Fuente: Imagen recuperada de [http://news-grist.typepad.com/diap\\_new\\_media\\_art\\_histor/readings/](http://news-grist.typepad.com/diap_new_media_art_histor/readings/)

ra sido favorable para sortear las políticas de uso de la propiedad intelectual (Hudson Hick, 2013, p. 1158-1159). El tribunal que intervino en este pleito sentenció lo siguiente “el problema en el caso que nos ocupa es que incluso planteando que “String of Puppies” (fig. 74) es una sátira crítica de nuestra sociedad materialista, es difícil discernir algún tipo de parodia en la fotografía de Puppies”<sup>110</sup> (Hudson hick, 2013, p. 1163).

Este acontecimiento, como uno de tantos, demuestra cómo se han encontrado con problemas legales en el desarrollo de la práctica apropiacionista (Martin Prada, 2001, p. 82). Según relata Hudson Hick (2013), esta circunstancia no disuade a los artistas apropiacionistas, sino que les da pistas de cómo tienen que ser más perspicaces para sortear las imposiciones legales sobre objetos con propiedad intelectual (p. 1164).

Damien Hirst también protagonizó un episodio relacionado con una demanda por una supuesta vulneración. En el año 2000, su escultura “Himno” se exhibió en la exposición “Ant Noises” de la Sa-

atchi Gallery. Una empresa de juguetes tramitó una denuncia hacia el artista por haber utilizado uno de sus juegos sobre anatomía y que Hirst había ampliado a 6 metros de altura.

Vaidhyanathan (2001) realiza un análisis de cómo muchas medidas de protección de autoría generan desigualdades y desventajas a algunas propuestas fuera del canon “occidental-blanco” como es el caso de la música *rap* o *hip-hop*, cuyo fundamento es el *borrowing* o el “tomar prestado” y que han sufrido numerosos pleitos legales en cierta manera abusivos. En esta misma línea podemos resaltar también el caso de Shepard Fairey, un artista “callejero”, cuyas obras se encuentran en numerosos rincones de todo el planeta, y que, con su cartel de Obama “Hope” (fig. 75), es sometido a un proceso legal por utilizar una fotografía protegida de la Associated Press (Brooks, 2012).

Ames y Badin son, según Hudson Hicks (2013, p. 1174-1176), quienes proponen más coherentemente propuestas para que los intereses económicos y de prestigio no entren en conflicto entre la obra núcleo

110. “The problem in the instant case is that even given that “String of Puppies” is a satirical critique of our materialistic society, it is difficult to discern any parody of the photograph “Puppies” itself”(trad. autor).



**Figura 75. Comparación de imágenes de la fotografía de la AP de M. García y el póster de S. Fairey “Hope”.**

Fuente: imágenes recuperadas de <http://www.wired.com/2009/10/faireybungle/>

o principal y la obra derivada, puesto que la obra “secundaria” no debe ser necesariamente un sustituto- en términos comerciales- de la primera. El artista que emplea otra obra ya creada por otro debe ser consciente que está levantando un comentario crítico, y que es recomendable que el espectador reconozca esta imagen como un “género nuevo”

### 2.5.1.2. El *Copyleft*: creación y apropiación.

En los últimos años han cobrado relevancia nuevas formas de gestionar los derechos sobre la creación, y han surgido nuevos modelos de registrar las diferentes obras, con los que además se puede observar una garantía y empuje para las mismas (Medosch, 2004). Con ellas, no se renuncia a los derechos de autor, sino que se plantea otra manera de ejercerlos (Bravo Bueno, 2005, p. 154). Y esto se ha

de creación, puesto que el objetivo del proyecto apropiacionista es propiciar un cierto impacto en el público a través de una relación directa entre la creación artística y la cultura popular, por lo que recomiendan a tal efecto no un uso alegórico de las obras, sino un “uso transformativo” (Ibid. 1176).

En otro ámbito como es el educativo, De Voss y Webb (2008) y Westbrook (2009) hacen un estudio y análisis, principalmente en el contexto estadounidense, sobre las carencias e impedimentos que puede acarrear los restrictivos usos para la reproducción y apropiación de contenidos de la licencia *copyright*. La idea general que llevan a cabo es que el permiso que hay que obtener en muchos casos para muestras, presentaciones y análisis realizados por los estudiantes, coarta la vocación investigadora y de análisis de productos culturales que los docentes quieren incentivar en ellos.

producido gracias al acceso masivo de creadores a nuevas formas de difusión de contenidos, de tal manera que hay menos restricciones para los creadores de basarse e inspirarse en obras de otros. En un informe comentado por Cronin (2010), se concluyó que en el 2010 había en la Red la cantidad de algo más de 350 millones de archivos que tenían licencia de uso gratuita. Esta cifra supone un avance

para hacer más operativas y reales las posibilidades de las licencias de “uso libre”, y sobre todo, que las obras y documentos que los autores mismos deseen compartir puedan constituirse como una alternativa real al monopolio de las grandes corporaciones e industrias culturales y un referente para otros creadores, y que sean capaz de promover una mayor diversidad cultural (Smiers, 2006; Aigrain, 2012).

El dominio público en la Red se fomenta con el desarrollo de organizaciones digitales sin ánimo de lucro que usan por ejemplo el *copyleft*.

El *copyleft*, como su mismo nombre puede sugerir, al ser una deformación humorística<sup>111</sup> del término *copyright*, hace alusión a un tipo de derecho de autor contrario o posicionado de un modo opuesto al mismo. Más exactamente, tal y como indican en la Fundación *Copyleft*, fundada Madrid en 2006, y que comprende principalmente el territorio nacional, la cultura *copyleft* es la que “el autor permite en diferentes medidas la libre reproducción, distribución, difusión y transformación de su obra” (<http://fundacioncopyleft.org>). De tal manera que posibilita el libre uso de las copias para su distribución y usos en obras derivadas, para que los mismos derechos se transfieran a éstas, sin perjuicio de los derechos de autor, incluso permite que se pueda realizar una explotación comercial de las mismas, si el autor así lo desea.

Según Kyrou (2004), a lo largo del siglo XX se han protagonizado gestos artísticos de toda índole, ya sea en las artes plásticas, la creación musical o audiovisual, basados en la copia, el *sampling* o la remezcla, con diferentes problemáticas legales análogas a las ya comentadas, pero en concreto, a raíz de publicaciones de los años 60 de la Internacional Situacionista surge, aunque en este momen-

to no se es consciente de ello, la cultura *copyleft*, ya que declaraban que sus textos se podían modificar, utilizar y traducir sin necesidad de mención al original, de tal manera que invitan al público a pasarse al lado del productor/autor (p. 85).

El contexto más concreto lo hallamos en un movimiento surgido en la década de los años 80, en la que Stallman diseña el sistema operativo GNU (GNU is not unix) y fundó la Free Software Foundation para coordinar la aparición del *software* libre a disposición de los usuarios bajo la Licencia Pública General o GPL (General Public License).

Es una analogía muy interesante la que realiza Raymond en “La catedral y el bazar” sobre la producción del *software*. Relaciona el *software* comercial con la catedral, por aquello de la aceptación de las normas, un sitio de recogimiento, donde no hay lugar al diálogo, y el *software* libre basado en el sistema Linux como un sitio de bullicio, un sitio de negociaciones, de diálogos y acuerdos espontáneo, en constante ajetreo y ebullición (Hernández Sánchez, 2008, p. 90). Lo que Raymond quiere hacer ver con esta idea es que la idea de participación, de continuo movimiento es el camino más efectivo para un correcto desarrollo que, además, está basado en la idea de tratar a los usuarios como elemento importante y plenamente integrante del sistema para que el código tenga calado y efecto. El desarrollo del *software* libre dio el salto al campo del arte para salir beneficiadas las producciones culturales-artísticas (Racioppe, 2013).

El sentido del *copyleft* es valerse de la legislación para darle la vuelta a las políticas restrictivas del *copyright*. Esta licencia es la “madre” de las demás que surgen a raíz del movimiento “cultura libre” promovido entre otros como el citado Stallman o

111. Esta deformación humorística de la que nos habla la Fundación para explicar el campo de acción de la organización, utiliza el sentido de la voz inglesa “right” que en este caso hace referencia a derecho del ámbito legal, y también relacionado con una vertiente más politizada relacionada con la “derecha” como ideología. El término “left” no sólo juega a ser el contrario de esta idea, sino que además hace una alusión a su parecido sonoro con el participio de “to leave” como aquello que se “deja” o que se ha dejado para disposición de los demás. Véase <http://fundacioncopyleft.org/>, en el apartado de “¿Qué es Copyleft?”.

**Figura 76. Guía de Licencias de *Creative Commons*, sobre los derechos de las diferentes licencias**

Fuente: recuperada de Vercelli (2009, p. 3)  
Recuperado de: <http://www.arielvercelli.org/rbic.pdf>



Lessig. Estas licencias principalmente son (Barandiarán, 2003):

- *Creative Commons*. Para cualquier tipo de documento, en especial literario, artístico, musical o científico, entre otros.
- GPL o GFDL (GNU Free Documentation License). Principalmente recomendable para el desarrollo del software libre.
- *Art Libre*. Principalmente aplicable a las obras de naturaleza artística.

La licencia *creative commons*, por ser una de las más conocidas, surge a principios de siglo en Estados Unidos y se conforma como un proyecto alternativo a las férreas restricciones de derechos de autor bajo el *copyright*. Este proyecto organiza una plataforma web donde de forma gratuita se puedan gestionar algunos derechos de los autores sobre la obra creada.

Según las indicaciones de Vercelli (2009), una licencia se constituye como un instrumento legal en el que se establecen las posibilidades de explotación y qué es lo que se puede hacer con la obra intelectual del autor.

Por un lado está la licencia adscrita a “todos los derechos reservados”, garantizados por defecto en las legislaciones como se ha comentado, y que se adscriben a los derechos de autor (*copyright* o *c*).

Por otro lado, están las obras que ya han sobrepasado el término legal de estos derechos- después de setenta años-, y por tanto pasa a ser de dominio público, cuya denominación es “pd” o *public domain*, o cuando es el propio autor quien libera la obra para que pueda ser usada, copiada y distribuida como dominio público (fig. 76).





En contraposición al *copyright*, están las licencias que establecen “algunos derechos reservados”, y que podemos ver, tal como se establece en la figura, con una doble “cc”, y por tanto, se puede variar de forma sencilla qué derechos se quieren establecer en relación a la obra y qué usos se pueden liberar (Vercelli, 2009).

En las distintas plataformas donde se pueden registrar y licenciar las obras, se pueden establecer una serie de parámetros variables y combinables según el uso que se quiera dar de las mismas, estos elementos operan en cuanto a la “atribución”, el “uso comercial” y la posibilidad de producirse “obras derivadas”. Estos elementos están asociados a una serie de iconos para hacer más fácil la comprensión de estas posibilidades, tanto para el creador que quiere establecer la licencia, como para el usuario que se enfrenta a la obra con este tipo de licencia.

El *creative commons* es un sistema modular de licencias en tanto que permite la combinación de sus elementos (cuadro 5).



**Cuadro 5. Elementos combinables de las licencias de *creative commons***

Logos	Nombres	Explicaciones
	<i>Atribución</i>	<i>Las obras intelectuales deben ser atribuidas en la forma especificada por el autor o el licenciente.</i>
	<i>No Comercial</i>	<i>Las obras intelectuales deben utilizarse sin fines comerciales.</i>
	<i>Compartir Obras Derivadas Igual</i>	<i>Las obras intelectuales derivadas deben distribuirse bajo la misma e idéntica licencia.</i>
	<i>Sin Obras Derivadas</i>	<i>Las obras intelectuales no pueden alterarse, transformarse o derivarse.</i>

Fuente: Vercelli (2009). Cuadro de página 140. Recuperado de: <http://www.ariel-vercelli.org/rlbic.pdf>

Por otra parte y siguiendo las indicaciones de Vercelli (2009), estos elementos se reúnen en una serie de niveles legales relacionados con:

- Título Común o *Common Deed*. Es el relacionado con el usuario final, sin necesidad de unos conocimientos técnicos específicos sobre la licencia. Sirve para establecer una vía de comunicación más efectiva y que sea capaz de comprender todas las posibilidades ofrecidas por las obras en cuanto a su uso, distribución o copia.
  - El Código Legal o *Legal Code*.
  - El Código Digital o *Digital Code*. Está relacionado con el procesamiento de la información que hacen los ordenadores. Con el que además se puede filtrar aquellas obras que están o no adscritas a esta licencia, (Vercelli, 2009, p. 140-142).
- Según Feltrero y Oreja (2003) lo más interesante de este tipo de licencias es el cuestionamiento de los

derechos asociados al *copyright* y la conciliación entre el beneficio para el autor y el beneficio social de la obra en cuestión. Con sus palabras, esto supone:

La socialización del conocimiento (su difusión y su apropiación por los individuos) es un movimiento que sólo puede generar más conocimiento. Se trata así de salvaguardar el trabajo

cognitivo y sus derechos morales y sociales de los medios y la filosofía de la producción industrial (Feltrero Oreja, 2003, p. 144).

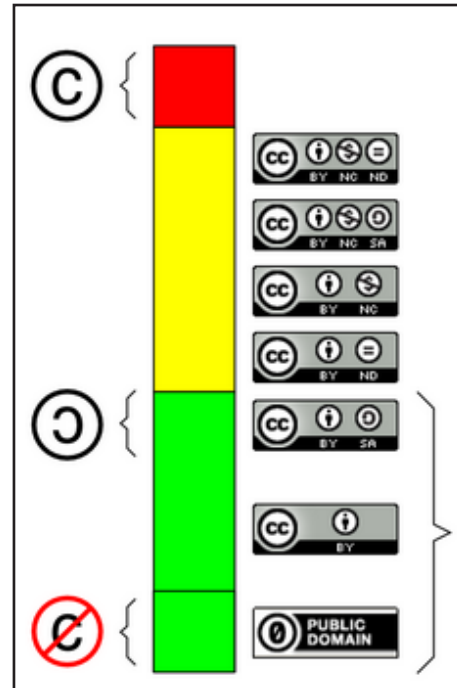
Esta posibilidad es un hecho muy significativo para la práctica apropiacionista sobre todo si entendemos fórmulas como la del *copyleft* o *creative commons* para situar las imágenes y/o la información en general como un bien público.

Para ello, además de utilizar las herramientas más comunes para la búsqueda y obtención de datos como Google, redes sociales o blogs o comunidades que trabajen y distribuyan contenidos específicos, existe una serie de repositorios en los que podemos encontrar diferentes formatos como vídeo, música o imágenes: Freesound (sonidos), StraycinemaVidevo o (vídeo), Jamendo (música), o Flickr (imágenes), entre otros.



**Figura 77. Semáforo de las licencias. Diagrama de símbolos y tipos de licencias sobre los derechos de autor.**

Fuente: recuperada de <http://ovtoaster.com/copyright-copyleft-y-creative-commons/>



Este principio de “beneficio a través del beneficio que pueda generar tu actividad”, no sólo comporta un beneficio económico y es estandarte de diversas organizaciones; en un análisis de los nuevos sectores económicos centrados en la cultura digital entre otros, la Fundación EOI (Escuela de Organización Industrial) nos muestra diferentes alternativas del modelo empresarial clásico. Por ejemplo, Platoniq, una organización de producción cultural, pionera de la promoción de la cultura *copyleft* en el territorio nacional, propone un modelo de acción basado en la autorganización y la difusión de conocimiento y datos, de tal manera que quien se acerque a la organización pueda emprender sus propios proyec-

112. En el caso de esta web, la calidad de las imágenes está entre los 1024x768 píxeles de resolución. Véase Aigrain, 2012, p. 34.

tos, por lo tanto su labor es dinamizadora. Según la Fundación EOI (2010, p. 82) su intención no es maximizar los beneficios económicos, sino tener un equilibrio entre beneficio económico y social, por lo tanto un “beneficio sostenible”, de tal manera que las personas que participan en los procesos en los que intervienen, salgan beneficiadas en algún u otro aspecto.

Sus propuestas en la web Youcoop de “juegos y metodologías” (<http://www.youcoop.org/es/games/>) están gestionadas con la licencia Creative Commons y GPL para el *software*. Para ellos Internet no es sólo un instrumento, sino, sobre todo, una inspiración para nuevas formas de funcionamiento, productos, servicios, etc. ( Fundación EOI, 2010, p. 86).

La web Flickr para compartir imágenes y fotografías constituye uno de los mayores repositorios de imágenes que circulan por la web y que consta con más de 175 millones de imágenes gestionadas bajo la licencia de *creative commons*, la mayor parte de ellas pueden ser reutilizadas por los usuarios para sus propias creaciones. No obstante, a pesar de las facilidades de acceso, uno de los escollos principales que se encuentran en utilizar obras, ya sean imágenes, vídeos o música, es la calidad con la que se comparten y distribuyen estos archivos. Precisamente, para evitar que la posibilidad de compartir obras de forma “libre” sea sinónimo de “menos calidad” o “poca calidad”, algunas webs que actúan como repositorio, como es el caso comentado de Flickr, integran en su política de uso, que los archivos que se suban, presenten una cierta calidad<sup>112</sup> (Aigrain, 2012, p. 34).

En el ámbito artístico esta nueva forma de gestionar los derechos de autor, y la forma en que se

puede generar obras derivadas, también ha tenido cabida en el ámbito de la creación artística contemporánea. En 1999, el artista Parreno con la colaboración de Huyghe, rescató un personaje de anime (fig. 78) y que asignaron derechos de *copyleft* para que otros artistas le dieran otra identidad (Bourriaud, 2006).

Lila Pagola propone un proyecto artístico en 2006 llamado “Derivadas” usando la licencia creative commons. La idea del proyecto aprovecha la posibilidad de la licencia a derivar obras para repensar sobre la noción de producción artística en la que tácitamente está implicada la noción misma de autoría. Para ello, Pagola propone a una serie de artistas que licencien sus obras de esta manera, para que puedan ser manipuladas o subvertidas por los receptores u otros artistas siempre y cuando se haga saber la imagen u obra que ha sido el punto de partida para la “derivación”.

Para tener en cuenta el alcance de la licencia, hay que pensar que representa un movimiento en el cual se desmitifica el rol del artista, la importancia de compartir conocimiento, y un nuevo punto de vista ante la creación y las obras. En definitiva una actitud con la que rehuir de los principios hegemónicos y que la producción e ideas se distribuyan, y sean apropiadas, además de abrir una línea de debate en relación al nuevo lugar y condición de la institución tradicional artística y la regulación que la rige, así como una nueva forma de producción artística basado en lo colectivo y en una incesante retroalimentación gracias a la posibilidad de reutilizar y realizar obras derivadas de las existentes (Racioppe, 2011, 2013).

Por ello, siguiendo una idea del FCForum (2010) se necesita que sean los propios artistas los que

tomen conciencia de la importancia de permitir acceder a los contenidos culturales que se producen para establecer una coherencia con los esfuerzos generados para la promoción y protección del bien cultural y público. Al mismo tiempo que se debe perseguir la liberación de este patrimonio inmaterial propio de la “cultura digital” de los intereses económicos y eliminar la jerarquía en su recepción, uso y reutilización (Fosatti, 2010, párr. 8)



**Figura 78. Versiones del personaje de Anime de P. Parreno y P. Huyghe, “No Ghost just a Shell” (2002-2003).**

Fuente: imágenes recuperadas de [http://www.stretcher.org/features/no\\_ghost\\_just\\_a\\_shell/](http://www.stretcher.org/features/no_ghost_just_a_shell/)

### Propuestas contemporáneas para nuevas formas de alfabetización en la enseñanza del audiovisual y de arte. Marco legislativo

#### 2.6. Arte contemporáneo y competencia audiovisual

*El reto de la sociedad audiovisual no es otro que integrar los medios de comunicación en los procesos educativos para reflexionar sobre ellos, sus lenguajes, sus maneras de informar sobre el mundo y sus poderosas armas para recrearlo y construirlo*

Jose Ignacio Aguaded

En la actualidad, los jóvenes en edad escolar en las enseñanzas medias, representan las primeras generaciones que han crecido íntegramente en la sociedad digital. Sus relaciones con el entorno están mediadas por algún tipo de tecnología: ordenador, *smartphones* o televisión, y por tanto, sus respuestas dependen más de los sistemas simbólicos y de las percepciones visuales (Aguaded, 2005b, p. 26). En estas tecnologías confluyen tanto sus intereses personales y usos privados, como otros vinculados a la escuela, correspondientes a la imperante necesidad de inclusión curricular de las TIC.

Por otra parte, en el escenario posmoderno, la cultura institucional “no se fundamentará en la ciencia ni por tanto en el conocimiento entendido en la modernidad, sino en la adquisición, dominio y utilización de lenguajes, en la necesidad de la comunicación tecnológica (Colom y Meliech 1994, cp, Santibáñez, 2008, p. 11).

Gran parte de las investigaciones en el terreno educativo se centran en señalar las posibilidades pedagógicas de estas nuevas herramientas puesto que la exigencia se centra en desarrollar una actitud crítica y la capacidad de conocimiento de la realidad, al mismo tiempo que se busca el despegue de

la creatividad para su innovación, su aplicación a problemas locales o nacionales.

Los docentes en su mayoría, al menos dentro de nuestro sistema educativo, pertenecen a una generación formada en el poder “logocéntrico”, por lo que se instalan entre los mismos dos posturas enfrentadas, coincidentes con la oposición propuesta por Eco en “Apocalípticos e Integrados”, que no tiene porqué coincidir con la propuesta de Prensky (2001) de “nativo-inmigrante”. Si se extrapola la oposición de Eco a la inclusión de las TIC en la escuela, los apocalípticos hacen proselitismo de los inconvenientes<sup>113</sup> (García García y Gértrudix, 2009, pp. 26-27) y verían esta inclusión como una pérdida del saber y el conocimiento, en beneficio de la distensión y la superficialidad. En la otra cara, estarían los “integrados”, que aunque no sean necesariamente nativos, tienen una actitud esperanzadora que permite una integración mayor de saberes y capacidades relacionadas con las mismas, al mismo tiempo que permiten una sensibilización en relación al mundo mediático y una apertura a nuevos horizontes y escenarios. Entre las dos existe una postura intermedia que va más allá de maniqueísmos y que presenta una mirada crítica ante las

113. En la investigación señalada, se hace una especie de catalogación o “censo” de los tipos de usuarios en la era digital, y especialmente en la Red, de acuerdo a los usos, pertenencia tecnológica o su competencia. Se han encontrado puntos en común de estos tipos de usuarios con las posturas docentes.

nuevas herramientas de difusión del conocimiento y la información. Exige diferentes puntualizaciones, puesto que su aplicación en el ámbito educativo requiere de un esfuerzo consciente al mismo tiempo que requiere de una contextualización en cuanto al área de conocimiento, situación educativa y contexto social y cultural.

Es precisamente en ese estado intermedio donde se hallan los más interesantes esfuerzos para la alfabetización de nuevos y no tan nuevos lenguajes. Los mensajes que normalmente nos llegan están revestidos con forma audiovisual, por eso es necesario que la educación, en este panorama tecnológico encare esta necesidad. Pues al igual que la letra escrita invita a la reflexión, tal como advierte Umberto Eco, “La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis” (Eco, 2003, p. 367), en sus palabras se refiere a la necesidad de desarrollar una alfabetización en estos términos, para que sean capaces de analizar la información emitida a través de la comunicación mediática y evitar posiciones alienantes conducidas por la construcción de una realidad generada mediante los discursos propiciados a través de la imagen mediada y asumida como propia, en contra de la realidad construida a través de la propia experiencia.

Precisamente, Moles nos hablaba de la “opulencia comunicacional” idea que rescata Gubern (2000) para hablarnos sobre la hiperinflación informativa, exceso de información audiovisual, que, además de abrir un proceso de desinformación, favorece la banalización y el grito sensacionalista para hacerse oír como estrategia empresarial. Pero además la desinformación es cualitativa: “las ideas se simplifi-

can y se convierten en eslogans, píldoras o clichés. Pero además de conducir a la desinformación de la audiencia, la sobreoferta puede desembocar en lo que Herbert Schiller denominó “gran variedad de lo mismo”. Esto es, “una falsa diversidad” (p. 70).

Lo que se ha comentado hasta aquí es precisamente este estallido de la oferta audiovisual, esta hibridación en el audiovisual, corresponde a un “desorden cultural” al decir de Gubern (2000) originado por la pérdida de identidad del arte contemporáneo y el subjetivismo que según Sontag se expresa de forma radical.

Tal como se ha comentado, a pesar de que nuestro contexto cultural es marcadamente audiovisual, apenas tiene presencia en el ámbito escolar (Agudé, 2005b; Ferrés, 2006).

En este sentido la anexión del discurso audiovisual al ámbito educativo, no hay que concebirla como un proceso técnico, ni como dos procesos antagónicos, sino como algo que trasciende el correcto manejo y el desarrollo de las habilidades procedimentales necesarias de las herramientas tecnológicas, como algo que involucra a la comunicación (intra e interpersonal), a lo cultural y a lo social, y a la expresión artística.

Según nos indica Castells (2006) una nueva cultura emerge cuando se da una transformación en las estructuras de las relaciones de producción y poder, al mismo tiempo que en la experiencia y nuestra relación con ella. “Estas transformaciones conllevan una modificación igualmente sustancial de las formas sociales del espacio y del tiempo, y la aparición de una nueva cultura” (p. 410).

De lo que se puede deducir que si este es un nuevo escenario cultural, la escuela debe de aportar una visión coherente con el mismo, para que

las transformaciones no se produzcan desde un cuerpo ajeno a ella, sino que sean los ciudadanos que se forman los que puedan elaborar estas respuestas. Si el cambio incide de forma más o menos específica en las instituciones, no conlleva siempre una modificación radical. Por diversos motivos se tiende a liderar ciertas estructuras, aunque coetáneamente se den otros modelos imperantes. Lo que viene a conformar un conjunto de sistemas y subsistemas marcados por una evidente complejidad. Esta complicación es también notable en la realidad y en los cada vez más denostados valores, por lo que la práctica docente, se tiene que dirigir precisamente a reflexionar sobre los mismos en el conjunto de lo social, que circunda la realidad y experiencia de los alumnos.

### 2.6.1. Fundamentos de la alfabetización audiovisual

Antes de empezar, es necesario indicar que las pretensiones de los estudios que indagan sobre las posibilidades didácticas del empleo del audiovisual en el terreno educativo no se orientan en desbancar o eliminar la importancia de la palabra escrita como fuente de emanación de conocimiento. Pues tal como señala Csikszentmihalyi (1998) la palabra escrita amplía la extensión de la experiencia individual “sin relatos ni libros, estaríamos limitados a saber sólo lo que nos ha sucedido a nosotros o a aquellos con quienes nos hemos encontrado” (p. 274). Lo que estas declaraciones sugieren es que la palabra puede ampliar el conocimiento adquirido por nuestros sentidos.

Simplemente, los esfuerzos académicos y de los investigadores tienen el interés en la adecuación a la sociedad audiovisual, y también en los peligros y

desventajas en seguir modelos basados exclusivamente en la lectoescritura (Buckingham, 2005; Carmona, 2008).

Desde que los medios de comunicación que emplean la imagen audiovisual permean en la mayoría de los hogares, y se comprueba la injerencia en sus vidas, formas de comportamiento y recepción de “saber e información”, se empieza a gestar un campo de investigación educativa para la aplicación de los medios como recursos didácticos y como procesos de aprendizaje en sí mismos.

La utilización como recurso didáctico está relacionada con la “educación con medios”, esto es tener como apoyo didáctico y alternativo al libro de texto y las explicaciones de la pizarra en clase. No obstante las orientaciones actuales se dirigen a otras determinaciones que indaguen en el conocimiento de estos medios y a los procesos sociales concomitantes. Según el contexto, se privilegiará un término o denominación u otro. En el mundo anglosajón es frecuente ver el término “*media literacy*” un concepto más inclusivo, y comprende diferentes tipos de lenguajes y productos confluyentes en los distintos medios. Mientras que en el mundo latino se usa el término “educación en medios” o “educación en comunicación audiovisual”<sup>114</sup> (Oliva Rota, 2006, p. 30). Además, según advierte Carmona (2008, p. 93) existe una confusión entre comunicación y pedagogía, de la que él rescata una acepción ya tratada décadas atrás: Educación Audiovisual.

De esta manera Len Masterman (1993) propone unas bases para la “educación en medios”, creando el foco de atención en la alfabetización audiovisual, así como otras cuestiones no menos relevantes, como la integración y comunicación entre profesorado, familia o profesionales de los medios, como

114. En este caso la autora hace una distinción entre educación en comunicación audiovisual, propio de América Latina, y en el contexto español, más concretamente en Cataluña, que se denomina como “educación audiovisual”. En este caso no se hace distinción por no ser relevante en esta investigación la diferencia entre ambos, sino los fundamentos subyacentes en las propuestas e investigación que suscriben la necesidad de alfabetización o educación en los códigos y discursos audiovisuales.

un fuerte resorte para la integración curricular del universo mediático.

Aunque hace algunos años de estas formulaciones, todavía tienen vigencia, pero necesitan de ciertas puntualizaciones debido a la irrupción de tecnologías basadas en el hipermedia o la pervasividad, que de pocos años hasta la fecha han cobrado protagonismo.

Masterman (1993, pp. 16-17) aporta las razones más destacables por las que se debe enseñar en medios:

- Elevado consumo y saturación de medios (*infoxicación*, hiperdesarrollo de la imagen).
- Importancia ideológica, “empresas de concienciación”.
- Aumento de la fabricación y manipulación de la información.
- Creciente importancia de la comunicación e información visuales en todas las áreas.
- Hacer frente a las exigencias del futuro.
- El incremento de las presiones internacionales para privatizar la información.

Todas estas exigencias hacen que el planteamiento más coherente sea desarrollar dos ámbitos o niveles de desarrollo de la enseñanza del audiovisual: análisis y producción. Aunque cabe anotar que en tanto que son muchas las posibilidades del audiovisual dependiendo de las áreas de conocimiento y del contexto didáctico donde se aplique, es primordial comprobar las interrelaciones entre estos procedimientos de trabajo. De hecho, Westbrook (2006, 2009) que normalmente analiza las implicaciones educativas del *copyright*, establece claras distinciones entre el análisis y la producción por diferentes motivos. Normalmente no se realizan pro-

puestas para la producción como para el análisis. Y esto es en parte debido a una creencia generalizada en la que la mejor manera de abordar la información proveniente de los medios es haciendo un análisis crítico, siempre además, de aquellos materiales que normalmente utilizan mecanismos para la manipulación y la creación de unas necesidades en la mente del espectador, como es la publicidad. Esta actitud es una postura muy habitual dentro de los planes de estudio que incluyen estos contenidos, sin embargo, con esta actitud, se está transmitiendo la idea de que todos los contenidos cumplen esta función y que tienen que estar “alerta” a posibles manipulaciones. De forma que se obvia una dimensión muy importante como es la de “disfrute” y valoración de los elementos discursivos que hacen del material una solución formal expresiva, sugerente y original.

Este impulso para el análisis antes que para la producción, limita la importancia de esta última como parte del desarrollo de la capacidad crítica y ejercicio de la ciudadanía.

El *copyright* en este caso, puede limitar o incitar poder compartir su producción con una audiencia más amplia, dependiendo de si el material o parte del mismo es inédito o ya preexistente (Ibíd.).

A todas estas cuestiones se añaden otras que implican un nuevo contexto para la educación ante la “sociedad audiovisual” y que se asumen como “pérdidas”:

- El privilegio de la educación para transmitir valores, actitudes y normas.
- La valoración social de la escuela como institución socializadora.
- El docente pierde su estatus como transmisor de saber.



- Coherencia entre el saber transmitido en la institución educativa y las exigencias prácticas de la sociedad audiovisual.
  - Pérdida de la relación tradicional con la realidad. Realidad mediada.
- (Aguaded, 2005b, p. 27-30).

Este resumen sirve para orientar cuáles deben ser los fundamentos para la definición de planes y estrategias dentro de la enseñanza.

Una apreciación de Aguaded (2005b, p. 25-26) que recoge en cierta manera algunas de las problemáticas enunciadas por Masterman para justificar la necesidad de la enseñanza del audiovisual en los currículos actuales, es que la sociedad se delimita por una serie de características en las que se aprecia claramente la influencia de los medios. Al mismo tiempo que delimita un contexto que potencia la superficialidad, la apariencia o la espectacularidad, a pesar de que, paradójicamente, hayan adoptado un papel “formador” principal y hayan desbancado el papel hegemónico de la escuela, debido a este nuevo escenario audiovisual y tecnológico junto al resto de circunstancias sociales.

Si lo audiovisual actúa y tiene la función de ser un filtro y referencia cultural, es indispensable que los programas educativos incluyan propuestas y estrategias para abordar esta importantísima circunstancia, para generar capacidades, pero sobre todo actitudes, que ayude al discernimiento y a la capacidad crítica.

Para Carmona (2008) además de este elenco de objetivos indicados para la Educación Audiovisual, se debiera de tener presente la importancia de “saber desmitificar”. Esto es, el poder fomentar una cultura de la sospecha ante representaciones que se ins-

tauran como realidades. Otro objetivo interesante y que merece la pena considerar es la conversión del audiovisual en un medio y vehículo para la expresión de nuestras inquietudes, para poder elaborar procesos y productos de forma creativa, para poder poner en práctica las acciones derivadas de estos objetivos, el autor propone desarrollar la capacidad de inferir significados y saber contextualizar los mensajes, para lo que no es estrictamente necesario conocer de forma extensa o “ser un experto” en el lenguaje audiovisual (p. 98).

Por tanto, una de las recomendaciones posibles para hacer factible estas premisas, es que se realicen análisis y estudios de fragmentos situados en una franja que conecte con sus intereses y hábitos, pero equilibrarlo con otros contenidos y ejemplos que a priori desconocen, que pueden resultar de interés didáctico, y que de ningún modo hay que obviar (Ibíd., 102).

### 2.6.1.1. Competencia en comunicación audiovisual. Aplicación desde la asignatura de EPV.

En el marco de referencia europeo sobre educación adquiere una importancia primordial el tratamiento de las competencias clave. Dentro de las mismas se halla la “competencia digital” que implica el desarrollo de destrezas y habilidades para el manejo de la información vehiculada a través de las TIC y el desarrollo de destrezas comunicativas. Por ello según determina Ferrés (2006), la competencia en “Comunicación Audiovisual” estaría dentro de la competencia digital, en cuanto que “capacidad para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito educativo. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla” (p. 10).

No obstante, como este mismo autor advierte, la abundancia de términos y la irrupción de las tecnologías digitales y multimedia han dado pie a que se confunda con la competencia audiovisual. Esto a su juicio es una incapacidad académica en la que en la era digital, una sea sustituida por la otra.

Esta competencia propuesta por el autor tiene dos niveles de incidencia (p.11):

- Personal. Interrelación entre lo racional y emotivo. Esta idea se basa en la presunción de la adquisición de conciencia de las emociones que genera la recepción de estos mensajes, para luego someterlas a reflexión crítica, y viceversa.
- Operativa: Interacción entre la lectura crítica y la expresión creativa.

Esta interrelación se resume en la capacidad

para analizar mensajes audiovisuales al mismo tiempo que se es capaz de producirlos y que sean comunicativamente eficaces.

En estos dos niveles de incidencia se sugiere que lo “emotivo y reflexivo”, esto es, la interpretación y la expresión, no son dos entidades separadas en compartimentos estancos, puesto que la base del desarrollo y adquisición de la competencia está precisamente en su interrelación. De hecho, Idogaya, Andrieu y Jiménez (2010), realizan un estudio de la capacidad interpretativa textual de mensajes audiovisuales en la enseñanza media. Sus indagaciones les llevan a enunciar que la creencia de una incapacidad absoluta para describir los mensajes no es del todo generalizable, puesto que los jóvenes tienen una posición social determinada surgida de su condición de usuario y espectador (Eco, 2013), y obviamente sus dotes están fundamentadas en la descripción de los elementos representativos y denotativos de la imagen, en cuanto que información visual. Sin embargo, aquellos que se sitúan dentro de un contexto de alfabetización formalizada, maneja una mayor cantidad de términos para describir las imágenes, además de interpretar las funciones comunicativas, y los significados connotados.

Al igual que otras competencias dentro del currículo, en todas hallamos la necesidad de desarrollar capacidades que impliquen el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes. Según Ferrés (2006, p. 12), además de los contenidos, existen una serie de dimensiones que son básicas dentro de esta competencia: Lingüística, tecnológica, ideológica y de valores, procesos de producción, recepción y estética. De lo que se deduce que la enseñanza del

audiovisual no debe centrarse o constituirse como una disciplina o materia más al elenco de asignaturas que desde la Educación Infantil conforman los currículos, sino que debiera de ser interdisciplinar y transdisciplinar, dejando como opción y como vía de investigación a cada una de ellas el papel que cumple en relación con el saber audiovisual.

Todas estas dimensiones adquieren una enorme relevancia si se quiere trabajar la competencia en comunicación audiovisual desde la materia de EPV, pero de forma especial, por el carácter analítico y procedimental de la asignatura, se crean dos ámbitos, uno de comprensión y otro productivo expresivo.

- **Dimensión estética.** Esta es la dimensión que más entronca con esta área. En este caso, en relación a los mensajes audiovisuales, de lo que se encargaría la dimensión estética es de la apreciación del hecho artístico inherente en alguno de estos productos y justificarlos (Acaso, 2009). Esta dimensión se encamina al discernimiento de aquellos productos con intencionalidad artística, de los que no lo son. Incluso, esta dimensión actúa sobre el sentido crítico que valore aquellas soluciones formales o temáticas innovadoras u originales, en términos de poco usual o infrecuente (Ferrés, 2006).

Esta dimensión adquiere una relevancia considerable en su sentido antagónico. Tal como dice Aguaded (2004) “los medios de comunicación social y su lenguaje icónico, fundamentalmente, construyen una realidad social más preocupada por la estética que por la ética” (p. 26).

Hay que señalar que para desarrollar esta capacidad de distinción entre productos, es necesario tener como referentes variedad de opciones. Limitar el consumo a aquellos productos avalados por la crítica

o por el canon de excelencia artística, es adoptar una postura rígida dirigida a considerar exclusivamente ciertos productos desmereciendo otros. Si se considera que una de las posturas dominantes para la enseñanza del audiovisual es aquella tendencia apocalíptica, que ve los productos audiovisuales de forma perniciosa para el estudiante, debido a que modula y genera efectos alienantes, la mejor manera de actuar contra esta idea generalizada es a través del disfrute y la comprensión de estas obras audiovisuales, para lo que el debate de qué tiene calidad de lo que no la tiene es relegado a un segundo plano a favor del desentrañamiento de los mensajes de una manera cómoda y cercana para la persona a la que se pretende instaurar estas capacidades (Carmona, 2008, pp.100-101). Para lo que habrá que considerar el contexto y las características personales de cada uno, y explorar el “placer” como base educativa y creativa (Ibíd.,104).

En el ámbito expresivo de la dimensión estética, se desarrolla la capacidad para producir mensajes cargados de ciertas dotes de sensibilidad y de originalidad, en cuanto que huida de lo preestablecido.

La aplicación pedagógica del cine ha suscitado también muchas opiniones e investigaciones. Según Ruiz Rubio (1998) la peculiaridad de la imagen en el lenguaje audiovisual, al igual que otros elementos que lo integran, es que rápidamente se convierte a un signo. Esto, en palabras del autor, se relaciona con la expresión estética. Esta expresión implica distanciamiento. A partir de los códigos que son aprehendidos intuitivamente, sin necesidad de unas nociones claras y precisas, la acción didáctica se dirige a la distinción entre imagen real y mediada para el reconocimiento de los procesos, mecanismos, códigos y derivaciones ideológicas.

Por tanto, las ideas y nociones previas son un punto de anclaje para poder “deconstruirlas”.

Este mismo autor nos indica que la detección de ideas previas en el caso del audiovisual no siempre es tan fácil, puesto que normalmente se dan problemas a la hora de verbalizar sus interpretaciones, y éstas se circunscriben a sus opiniones. Estas concepciones previas pueden implicar varios procesos de pensamiento<sup>115</sup>:

- Espontáneas. Coherencia con el mundo experiencial
- Inducidas. Parten del entorno social del sujeto.
- Concepciones analógicas. Confrontación entre cuestiones específicas planteadas y representaciones concretas de los alumnos (Ruiz Rubio, 1998).

• Otra dimensión es relacionada con la lectura crítica para la comprensión es la **autodenominación de audiencia activa y la transmisión de valores**. Esto hace que se valoren críticamente los elementos emotivos y contextuales que intervienen en la valoración de los mensajes audiovisuales, así como la transmisión de ideologías y valores, e incluso de manipulación de las audiencias para unos determinados fines.

Por otra parte, la creación de mensajes audiovisuales implica conocer y manejar distintas herramientas, así como el proceso de producción. En esta dimensión es importante reconocer el aspecto físico y fisiológico mediante el que percibimos los mensajes audiovisuales (Ferrés, 2006, 2008).

El desarrollo tecnológico digital ha hecho posible que además de abaratar los precios para la captura y posproducción audiovisual, las herramientas son mucho más versátiles y se “democratiza” el re-

gistro de imágenes y su manipulación, por lo que incidir en estas formas de producción es un objetivo interesante. De hecho, saber el papel que ocupa cada agente de producción y las fases de la misma implica un conocimiento más amplio sobre el proceso de creación, sobre la necesidad de cohesión entre los distintos agentes.

Esta dimensión es una de las que más se trabajan en este contexto. Normalmente se aplica la alfabetización con los medios desde un planteamiento meramente para capacitar técnicamente a los estudiantes y que manejen las herramientas TIC desde el punto de vista técnico. En este sentido, el uso de las denominaciones de educar “con”, “sobre”, “para” o “en” los medios adquiere enorme relevancia, puesto que cada una de estas preposiciones determina un enfoque diferente (Gutiérrez y Tyner, 2011, Tiscar Lara, 2010).

• Si asumimos que los medios de comunicación audiovisual son sistemas simbólicos que deben leerse de forma activa (Masterman, 1993, p.20), si éstos son empleados para comunicarse o expresarse, los códigos que constituyen el lenguaje audiovisual deben ser asimilados. Esta es la **dimensión lingüística** (Ferrés, 2006).

En esta dimensión también es necesario valorar la capacidad para discernir los géneros, temas o categorías, y de identificar también los diferentes recursos expresivos y estéticos. En esta dimensión resulta interesante también desarrollar la capacidad para identificar la estructura narrativa, si la hubiere, la manera en que se estructuran los relatos o los elementos discursivos empleados en un formato u otro (Ibíd.).

115. Este planteamiento surge de la aplicación didáctica del cine. En este caso se emplea en el lenguaje audiovisual en general, puesto que los lenguajes y formatos tienden a hibridarse, y la ficción cinematográfica se ha extendido también a otros formatos.

Como se ha comentado en relación a la competencia básica del tratamiento de la información digital y el conocimiento, se valora el desarrollo de destrezas comunicativas, y que según Aguaded (2005b, p. 32) pueden entenderse desde el punto de vista del receptor, como aquel que de forma autónoma emplea los mensajes; del punto de vista del decodificador, aquel que hace una lectura crítica; del usuario, aquel que emplea los distintos medios para diversos fines; o del punto de vista expresivo, de aquel que permanece activo y participa.

Por lo que las estrategias de aprendizaje tienen que propiciar diferentes actitudes como la colaboración, participación, el análisis, la curiosidad y la indagación y exploración.

### **2.6.2. Propuestas educativas actuales para la enseñanza artística. Arte contemporáneo y nuevos lenguajes**

Si se piensa en cómo están fundamentadas muchas áreas del currículum, se puede comprobar cómo se basan en desarrollar habilidades interpretativas y de análisis, de manera que en Lengua Castellana y Literatura se hace especial hincapié en que se conozcan los elementos necesarios para desarrollar la competencia lingüística y comunicativa, en relación sobre todo a textos escritos. En Historia se provee de herramientas para analizar e interpretar datos históricos. La Física y las Matemáticas procuran datos e instrumentos para analizar datos y comprender otros fenómenos. Sin embargo en la EPV, no se fomentan habilidades interpretativas en relación a la imagen. Si se asume que la inteligencia visual incrementa el nivel de inteligencia humano, una propuesta que adopte este propósito, el de desarrollar el acceso a las fuentes de saber visual, será garante de un paso a favor de un buen sistema educativo (García Sípido, 2003, p. 6).

Si se echa una mirada atrás en la creación de imágenes pictóricas, antes de la invención de la perspectiva, las imágenes cumplían una función narrativa, pero a raíz de este descubrimiento los creadores de imágenes se centran en el perfeccionamiento de la ilusión óptica para crear la sensación de profundidad y tridimensionalidad, imitando la percepción del ojo humano (Arnheim, 1986a, 2011). Esta impronta de ilusionismo perdura hasta nuestros días, siendo en el siglo pasado el cine, y en el que acaba de comenzar, el de la simulación de entornos virtuales y modelados 3D creados con potentes equipos que buscan la simulación total de la realidad. De hecho, según Manovich (2013) el desarrollo y las investigaciones de las empresas que trabajan con la animación por ordenador se centran en conseguir la semejanza cada vez más “perfecta” con la imagen que percibimos.

Según Martín Prada (2001a, p. 133), es necesario desvincular la relación o mejor dicho, coincidencia entre imagen y su referente desde la enseñanza artística de producción visual. Es necesario, por tanto, cambiar el enfoque pedagógico centrado en la “producción poética del arte”, o según Acaso (2009, 2013) y Hernández (2010), un enfoque basado en la mera capacitación para utilizar técnicas artísticas, y desarrollar la parte “manual”.

No obstante, en el terreno de la creación artística, la semejanza con la realidad deja de tener el valor que siglos atrás se tenía, y se buscan otros niveles de realidad en la creación de imágenes. Niveles que sin duda no tienen ninguna consideración dentro del mundo educativo, empeñado en emplear imágenes de siglos atrás y que guardan una profunda desconexión con el imaginario de los estudiantes. La relación entre la enseñanza artística y la producción artística contemporánea de igual modo es ínfima. Aunque, en otras áreas del currículo como por ejemplo Historia existe una situación análoga, ya que tampoco se abordan cuestiones apremiantes de la historia contemporánea.

Esta circunstancia ha suscitado muchas opiniones y análisis para determinar cuáles son las motivaciones de aquellos que se encargan de elaborar los currículos para obviar temas de suma relevancia o por qué ensalzan principios educativos y culturales como si fueran los únicos posibles.

En cuanto al terreno de la educación artística, cada vez son más los docentes, pedagogos o investigadores los que ven muy positivo el cambio de enfoque. No sólo en la inclusión como ejemplos productos visuales provenientes de la práctica artística contemporánea, sino que además se produzca un cambio en el estilo pedagógico que no sólo se cen-

tre en la expresión, lo sensible o lo manual, sino que exista un compromiso real con el desarrollo de la capacidad analítica e interpretativa para enfrentarse críticamente a todos los estímulos visuales mediados. En este sentido, Martín Prada (2001a, p. 133) argumenta que una posible orientación pedagógica podría ser la vinculada con el último arte conceptual, para conseguir una percepción “distanciada” del espectador. O en el caso de Acaso (2009, 2013) emigrar del paradigma de Educación artística como manualidades, al de educación artística como vehículo de conocimiento.

Así mismo, estos nuevos enfoques se pueden orientar al conocimiento de la producción artística de su época, que durante mucho tiempo se ha negado, para identificar los marcos de producción de las obras y prácticas, su relación con otras esferas de conocimiento para interconectar los distintos saberes e incluso para poder disfrutar con las mismas a través de la conexión con intereses personales.

#### **2.6.2.1. Propuestas educativas contemporáneas para la educación artística.**

Actualmente cobran protagonismo aquellas propuestas que asumen la centralidad de las enseñanzas artísticas en la escuela contemporánea. Tal como indica Efland (2003):

Las artes deben constituir una parte significativa del discurso contemporáneo de nuestra sociedad. Sin embargo, un discurso necesita de locutores y oyentes; y si los estudiantes han de participar en el discurso, deberán conocer el lenguaje” [...] Por ende, el propósito de la enseñanza del arte es contribuir a la comprensión del panorama social y cultural que todo individuo habita” (p. 72).



Esta exposición de este autor asume la importancia que tiene revisar el actual rol del arte y el papel que detentan las imágenes en la construcción de las representaciones sociales<sup>116</sup> (Hernández, 2010, p. 55).

La relevancia del conocimiento artístico dentro de la educación escolar asume, según Hernández (2010, p. 49) una importancia ejemplar, en cuanto que el empleo de estrategias intelectuales como el análisis, la inferencia, el planteamiento y resolución de problemas o formas de comprensión e interpretación. Según el mismo autor estas estrategias además de contribuir al desarrollo manual, que parece ser el único y más importante elemento a tratar dentro de los currículos escolares, igualmente sirve a expandir su mente o a construir y perfilar su identidad, debido a que de acuerdo a estas estrategias comentadas, se procuran habilidades como el discernir, comprender, interpretar, imaginar o valorar procesos y características de la realidad circundante, como la de uno mismo.

Si se tiene en cuenta este último aspecto que se puede desarrollar gracias al conocimiento artístico, surgirá inmediatamente la pregunta de si las Artes Visuales tienen la capacidad pedagógica y comunicativa de plantear y suscitar problemas en relación a nuestro entorno circundante, al igual que por ejemplo, la Física y sus ramas sobre el universo que nos rodea (Hernández, 2010, pp. 49-50).

Un enfoque que ha suscitado mucho interés en las últimas décadas es el relacionado con la pedagogía crítica y aparece como una propuesta alternativa que pretende provocar transformaciones en el sistema educativo. En la pedagogía crítica se concibe el aprendizaje como un proceso vinculado a los conceptos de poder, política, historia y con-

texto. Se promueve un compromiso con formas de aprendizaje y acción en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, con centro en el autofortalecimiento y en la transformación social (McLaren, 1997).

Los pedagogos críticos norteamericanos Henry Giroux y Peter McLaren plantean una propuesta en la que se piensa la educación del profesor como parte de un proyecto político contra hegemónico o una política cultural que definen como la creación de esferas públicas alternativas (Acaso, 2009).

La Educación Artística Crítica pasa por entender la acción educativa como una oportunidad para el cambio social en el que lo importante es desarrollar:

- la desmitificación.
  - la crítica visual a través de una actitud de sospecha de aquella información visual que recibimos.
  - la transformación social a través de la educación.
  - Renuncia a la jerarquía en la relación docente-discente.
- (McLaren, 1997; Acaso, 2009).

Por otro lado está el modelo impulsado por Gardner Visual Thinking Strategies (VTS) basado ampliamente en los hallazgos de Gardner, cuya fundamentación está construida a partir del objetivo de enunciar la observación como principal acto para el conocimiento visual. Este proceso se basa en dos momentos, el primero en la lectura, y el segundo en la exteriorización de los pensamientos donde se hacen descripciones, clasificaciones y descripciones.. Según Maria Acaso (2009) este modelo está muy extendido en los departamentos pedagógicos de los principales museos del mundo, y aunque no

116. En este caso, Hernández indica que esta tendencia de la educación actual se adscribe a lo que él denomina como "racionalidad cultural". Véase también en la presente investigación el cuadro 2.

se niegue su potencial, este modelo rechaza, o simplemente obvia, contenidos algo “más complicados” o políticamente incorrectos, por lo que temas de inmigración, corrupción, violencia o sexualidad son desechados, lo que provoca, que numerosas propuestas de arte contemporáneo, bien plástico, bien audiovisual, sean automáticamente excluidas, al mismo tiempo que el contexto sociocultural donde se desarrolla la acción pedagógica.

Otra de las propuestas que más se ha tratado y aplicado en diferentes contextos educativos es el modelo posmoderno. Cabe destacar que existen algunas diferencias con la concepción de la educación en el arte posmoderno, que a efectos prácticos significa un esclarecimiento de las diferencias entre el arte moderno y posmoderno. Esta concepción queda vinculada a lo que a juicio de Hernández (2010) se denomina como estudios culturales. Para Kincheloe (2001, p. 17) advierte que hay que considerar la diferencia entre la posmodernidad como crítica y la posmodernidad como cuestión social.

Un enfoque posmoderno participa en diferentes procesos como:

- La hibridación de lenguajes
  - Una apuesta por lo multicultural. Ya no interesa un único estilo universal sino lo local, marginal o popular.
  - Aprovechamiento de la tecnología para interrogar a la cultura y al arte.
  - La doble codificación.
- (Efland, 2003; Acaso, 2009).

Sobre la primera cuestión cabe indicar que lo visual dentro de la educación artística ha conformado un terreno problemático. El intento de separar de

forma sistemática lo visual de lo literario, de lo dramático ha permanecido presente en los sistemas educativos y en la práctica educativa, a pesar de las distintas aproximaciones que centran sus esfuerzos en instaurar y probar orientaciones interdisciplinarias (Shusterman, 1992).

Íntimamente ligado con el segundo aspecto, Kincheloe (2001), en una reflexión sobre el pensamiento docente advierte que la directriz de la reforma educativa opta por entender el cambio educativo como una “frase gramatical”, esto es, unido a una lógica lineal de causa- efecto, en la que “un sujeto actúa sobre un objeto”. Sin embargo, un enfoque posmoderno adopta una perspectiva más compleja al entender la cantidad de acontecimientos y hechos que intervienen dentro y fuera de la vida del aula, e incluso de forma simultánea (p. 17).

Mientras que las escuelas modernas resaltan lo cuantitativo, lo distante y lo inmediato, se dejan de lado aspectos tan importantes, y que entran en el conjunto de consideraciones indispensables de una pedagogía más crítica y reformadora, como calidad de relaciones y el contexto (Ibíd., 51).

Por otra parte, el arte es desfavorecido con respecto a las artes institucionalmente aprobadas, entre otras cosas por el proteccionismo de éstas contra la influencia del mercado o “gran mercado”. Shusterman (1992) defiende la validez estética de las artes populares y que éstas no siempre albergan estas connotaciones, pero lo realmente importante de esta cuestión es que las artes populares generan un sistema de producción cultural que puede servir a fines sociales.

## 2.6.2.2. Arte contemporáneo y audiovisual para trabajar la competencia cultural y artística.

Al igual que sucede con el arte de siglos atrás y que desde hace tiempo no goza de muy buena reputación dentro del mundo educativo, no todo el arte del presente tiene el mismo interés. No hay que olvidar que el factor económico está muy presente en el mismo y que muchas de las propuestas se gestan bajo los auspicios de una clase dominante encargada de encumbrar ciertos artistas u obras, siempre y cuando, se encuentren en sintonía con sus intereses.

A esto hay que añadir que buena parte del arte considerado como “crítico” contiene diversas contradicciones. En primer lugar, el compromiso que suscitan algunos ejemplos queda neutralizado por las propias instituciones que los acogen, y en segundo lugar, el público por diversos motivos, muestra desinterés por un arte que no comprenden. Bien porque tal como indica Bauman (2001), es una prueba para instaurar su prestigio al desvincularlo del gran público, como aquello que es raro, diferente de los otros productos culturales más “populares” ;o bien, porque en ningún momento nadie les ha enseñado a aproximarse a los mismos o generar en ellos un mirada analítica e inquisitiva para acercarse a las diferentes obras, y elaborar una interpretación en relación con sus capacidades e intereses.

Sustraerse de pensar en que esta lógica de producción corresponde a una reproducción de los órdenes económicos y sociales dominantes es perder la perspectiva para entender la necesidad de abordarlo a través de la educación, al mismo tiempo que significa que la atención es desviada sobre propuestas “alternativas” que ensayan modelos de ciudadanía y creación de colectividad, para dar lugar a otro

tipo de imaginarios, incluso antagónicos, para, al decir de Rancière, cambiar los modos de representación sensible (Collados Alcaide, 2012, p. 31).

En el contexto cultural que la posmodernidad describe, aquellos que suscriben los posibles beneficios en un planteamiento vinculado a lo posmoderno, se instaura un interés en la deconstrucción de los textos para poder identificar los elementos sensibles y su significado a raíz de éstos (Pillar, 2014).

Por este motivo, si el objetivo de fondo es promover una transformación dentro de la educación visual y artística, es necesario conocer y analizar esta situación de cerca, al mismo tiempo que considerar todas las propuestas artísticas, tanto las institucionales como aquellas que no gozan de este reconocimiento y que pueden ser igualmente positivas, o incluso más, además de aquellos productos que a priori no tienen un interés estético marcado.

Un esquema de análisis de imágenes por deconstrucción que describe Acaso (2009, pp. 146-147) se basa en realizar una serie de preguntas y que de forma reducida y esquemática queda de la siguiente manera:

- Preguntas clave
  - ¿De dónde viene?
  - ¿Cuál es su estructura física?
  - ¿Cómo se ha construido la imagen?
  - ¿Cuántas veces la he visto?
  - ¿Autor?
- Aspectos sobre el mensaje
  - Estereotipos.
  - Mensaje manifiesto y latente.
  - Actitud consumista que desarrolla.

- Respuesta personal
- ¿Decido interiorizar el mensaje?

No es extraño que dentro de este contexto, también sea inútil la consideración del empleo del medio audiovisual como medio de expresión artística. El cine como arte es una idea que se lleva gestando desde hace tiempo, prácticamente desde que Canudo, a principios del siglo pasado, anunciaba que éste era “artes plásticas en movimiento”. No obstante, las escuelas han dado poca salida al aspecto pedagógico del cine desde esta perspectiva, ya que se ha abordado como “vector de sentido y de ideología” (Bergala, 2007, p.33). Las razones que llevan a este planteamiento es porque se ha establecido una postura definida “en contra” en cuanto a la alfabetización en medios (Masterman, 1993; Buckingham, 2005).

De la misma manera que no han encontrado una salida práctica a todo el caudal de creación audiovisual en la actualidad y que se difunde en diferentes medios accesibles a los jóvenes.

Según comenta Lara Padilla (2010) la competencia cultural y artística se debe trabajar desde una óptica que incluya los procedimientos habituales que se emplean hoy en día para la creación de imágenes, como es el caso de la cultura de la “remezcla” y del *remix*. La autora principalmente se refiere al contexto de la web 2.0 o “web social”, esto la posibilidad de lectoescritura de la Red.

Esta cultura participativa está dotada de una serie de claves, de las que destacan (Jenckins, 2006, c.p. Lara Padilla, 2010, p. 118) :

- Apenas existen barreras para la expresión artística.
- Fuerte apoyo para crear y compartir.

- No todos los miembros contribuyen, aunque todos tienen la sensación de que pueden compartir.
- De esta manera se trabaja además la competencia digital.

La capacitación para poder abordar y comprender productos audiovisuales alejados y diferenciados de la media televisiva y cinematográfica a la que los jóvenes en edad formativa están acostumbrados puede generar actitudes de extrañamiento, y las interpretaciones más habituales que éstos tienen tratan de buscar una narrativa lineal a la que normalmente están acostumbrados, por esto, destacar las cualidades sensibles de los productos, analizar el contexto y las condiciones de su producción puede resultar un comienzo interesante para la introducción de propuestas artísticas contemporáneas que empleen el audiovisual, y que por otra parte, son prácticamente inexistentes en el contexto educativo (Acaso, 2009; Pillar, 2014).

## 2.6.3. Otros aspectos educativos

### 2.6.3.1. “Ecología audiovisual”. Necesidad educativa.

Estos fundamentos o motivos por los que es necesario un tratamiento urgente y sistemático del audiovisual en el ámbito son especialmente importantes. La hiperabundancia de mensajes audiovisuales es una de las cuestiones que más preocupan a los educadores, puesto que dicha abundancia no puede ser integrada en los currículos (Aguaded, 2004).

En los últimos años se habla de la proliferación de información visual y audiovisual en términos de “contaminación” que ayuda a epatar los sentidos, anestesiarlos y por lo tanto en palabras de Arnheim, una profunda superficialidad mental, a pesar de la destreza visual (2011, 1986a), o como indica Fajardo Fajardo (2001) “somos energía en imagen y sonido, contaminados por la hiperinformación [...] imágenes teleculturales a domicilio que traen el mundo a casa, identificándonos con lo más cosmopolita. Simulación de una sensibilidad” (p. 188).

La enorme masa de novedades y ejemplos audiovisuales a nuestro alrededor abruma la capacidad para discernir qué es realidad de ficción, qué se puede verificar, puesto que según Baudrillard (1997, 2006, 2009) la vida cotidiana está rodeada de ficción a través del cine, las noticias televisivas, la prensa, o los *reality show*, que a pesar de su pretendida “búsqueda del instante real”, todo está construido. La ficción o la ficción disfrazada de realidad provocan, según este autor, que existan altas cotas de desinformación y habilidades críticas para discriminar y discernir<sup>117</sup>.

Si las posturas más críticas en instituciones educativas trabajaban para luchar contra mecanismos represivos, la escuela actual debe trabajar con la hiperrealidad, la hiperinformación. Según Berardi (2007) esta circunstancia era desencadenante de “patologías” (dislexia, pánico o déficit de atención) no ya de la represión, sino de la pulsión de expresar, de la hiperexpresión. Todo ciudadano, recogiendo las ideas de Baudrillard tendrá la necesidad de sumergirse en ese exceso de visibilidad (La Rubia, 2011).

En un tono bastante pesimista, Berardi (2007) nos indica que si bien las aportaciones del desarrollo tecnológico nos han permitido expandir la

búsqueda de información y experiencia, en el caso de por ejemplo, la “googleización” induce al mismo tiempo a una separación entre experiencia y conocimiento. “La sociedad es sólo un texto sin significado e hipercomplejo en el que podemos seguir una señal para encontrar otras señales y más señales. Nunca un sentido” (p. 244).

En este sentido, si la represión era una medida para coartar libertades, ahora asistimos a otro tipo de confinamiento por el que somos prisioneros de la prontitud de los medios y de la inanidad de todo desplazamiento” (Gubern, 1996).

### 2.6.3.2. Algunas consideraciones sobre el papel del docente.

En un análisis de Cuban (1986, c.p., Moreira 2002b, p. 2) sobre la historia y evolución de la tecnología aplicada a la enseñanza dentro del S.XX, se identifica una postura determinada ante la incorporación de nuevos medios tecnológicos. Primero se generan altas expectativas sobre estos medios en cuanto a la creación de un nuevo horizonte para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y luego cuando su utilización se ha generalizado y se coteja con las perspectivas iniciales, se cae en la cuenta que no es tan satisfactorio como se anunciaba. La postura por tanto, se instala en lo conocido, en lo que se ha probado a lo largo del tiempo que tiene cierta eficacia: apoyarse en tecnologías impresas.

Cabero (2007, p. 16) comenta que el enfoque de la introducción de la tecnología educativa centrada en los medios de enseñanza ha olvidado que adquieren una función y significado, gracias al docente. Son elementos curriculares como otros cualquiera, la cuestión es que no hay una conexión entre

117. También comentado por La Rubia, 2011.

quienes diseñan estas herramientas y los docentes. Por eso, según el autor, existe una desprofesionalización, dejando en manos de las empresas que lo diseñan parte del trabajo didáctico.

Para evitar el estrepitoso fracaso, Moreira (2002b) sigue indicando que las medidas deseables que se tienen que emprender se deben orientar a la creación de un plan institucional detallado y efectivo para impulsar la innovación, teniendo como soporte las tecnologías informáticas en un proyecto de innovación pedagógica; la dotación de materiales y recursos didácticos, así como de equipos que apoyen la acción educativa; y la dotación teórica y conceptual necesaria, imposible de llevar a cabo sin una formación del profesorado sólida. Sobre todo en un momento en el que los nuevos medios de transmisión del saber superan sus estrategias y recursos tradicionales.

A nivel general, y especialmente en relación a la consideración educativa de las TIC, diferentes autores convienen en anunciar que un aspecto clave de las actuaciones docentes es que los estudiantes desarrollen autonomía y capacidad crítica, su importancia es un hecho incontestable, pero en muy pocos casos no se estudia el cómo conseguirlo (Kincheloe, 2001, p. 37).

Esto ha hecho que ideas del aprendizaje construidas a través de acumular datos (aprendizaje bancario) cada vez tengan menos sentido y que se necesite un docente que encare las nuevas exigencias para que el alumnado actúe de forma creativa y activa con el entorno (Aguaded, 2004, p. 30). En este sentido, Castells (2006) analiza la lógica productiva en la posmodernidad marcada por el desarrollo de lo social y de lo técnico, en el que el capitalismo informacional se instituye como principal motor para

la competitividad y la productividad de los agentes de la economía. Por lo que los individuos deben de manejar las TIC para encarar esta situación, bien para entrar en esta dinámica y no estar al margen, o bien para protagonizar el cambio.

Linda Hammond (2000) analiza la relación entre diferentes capacidades del maestro y otras circunstancias escolares que influyen en el aprendizaje del estudiante. En este caso, el interés sobre todo se centra en los aspectos relacionados con el docente. Por ejemplo, la autora detalla los numerosos estudios que exploran la relación entre la experiencia, la pericia o el conocimiento de la materia del docente, la habilidad didáctica para su desempeño, su formación permanente y los logros obtenidos por los estudiantes. De hecho a raíz de los resultados se concluye que no todas estas variables guardan una relación positiva.

No obstante, aunque todas estas variables tengan una incidencia irregular en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destaca una en particular y es la formación constante del profesorado, ya que es clave para la cualquier mejora educativa, puesto que la escuela no puede quedar desfasada de los cambios sociales, sino que debe adaptarse a ellos; más aún, debería ir por delante, puesto que el cambio social debe ser planteado por los nuevos ciudadanos (Tello y Aguaded, 2009, p. 32).

Aspectos de los comentados en este análisis, que son de gran trascendencia para el papel del docente en un nuevo escenario, es la flexibilidad, adaptabilidad y creatividad del mismo y su relación con el aprendizaje, es decir, que se adapte a las necesidades del alumno y responda a las necesidades del entorno donde se desarrolla la práctica educativa. Estas cualidades van más allá de aspectos for-



mativos que tradicionalmente se han tenido por fundamentales. Además, la inclusión de las TIC en su actividad también exige un nuevo perfil. Al docente se le exige, por tanto, que no se muestre como un mero consumidor de recursos, que sea un creador de contenidos y un facilitador de información (Ibíd, 34).

La aportación o la formación docente en creatividad es un asunto que lleva tiempo tomando un papel central. Si asumimos que la creatividad es una reorganización y combinación de un conjunto de realidades preexistentes, se entiende que la adaptabilidad se dirige a clasificar las posibilidades del entorno. De la Torre (2003a, 2013) indica que la formación del docente en creatividad se fundamenta en la metodología empleada. En este sentido, una enseñanza creativa implica imaginación y estimulación, puesto que si uno de los objetivos es hacer los complejos códigos culturales (De la Torre, 1993), es una empresa que debe hacerse con imaginación y no caer en los encorsetados métodos unidireccionales encaminados a una mera asimilación de los mismos. Por esto, el docente debe crear situaciones de aprendizaje inusuales, sorprendentes y activadoras.

Este autor propone la creación de métodos o estrategias didácticas basadas en estilos sociocognitivos que tengan en cuenta la aportación de los estudiantes.

- Métodos indirectos en los que el profesor crea situaciones de aprendizaje. El alumno se encarga de obtener la información, de gestionarla y de indagar sobre las posibilidades de la misma.
- Métodos observacionales. Están muy ligados a los métodos para el desarrollo de la creatividad

a través de la flexibilidad cognitiva y poder establecer relaciones entre los elementos. Desde el punto de vista estético, los métodos observacionales pueden ser muy útiles.

- Métodos interrogativos.

Además de la creatividad en la metodología, otra de las posturas que pueden ocasionar innovaciones dentro del área de las enseñanzas artísticas es precisamente la de seguir un plan deconstruccionista. Según Huamán (2003) el verdadero docente se tiene que enfrentar de forma tajante al logocentrismo y estar en actitud de apertura. Se debe convertir en un “curioso participante de la aventura del conocimiento”. De hecho comenta que la deconstrucción es un punto de arranque para la indagación sobre su práctica educativa. Esta postura le va a permitir comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje como un sistema no lineal, asumiendo que este proceso no está determinado por una verdad absoluta, puesto que el saber que se transmite en este contexto es un saber aproximado.

El propósito del educador posmoderno, según Kincheloe (2001) deja de lado, al menos parcialmente, el conocimiento de expertos o la correctitud y rigurosidad en las respuestas, para abrir camino y poner en un lugar considerable a las complicaciones que puedan surgir en el contexto del aula (p. 52). El conflicto, la duda o inestabilidad debe ser aprovechado didácticamente.

El aporte de la deconstrucción a la práctica educativa es precisamente la de entender el papel de creación de significados que implica su labor.

El texto de Krapow (2007) “Educación del des-artista” supone un texto interesante para repensar aspectos educativos y pedagógicos en relación al

docente de arte. Que ya de por sí, resulta un término paradójico de emplear aquí, ya que propone una desvinculación del concepto de arte para “desaprender” todos los códigos que condicionan nuestra lectura y apreciación del mismo.

Lo que este artista propone con esta desvinculación es evidenciar lo innecesario que es precisar de esta categoría para establecer relaciones de permutación artística. Esto es, establecer relaciones que cuestionen la manera en que empleamos las imágenes y códigos que nos rodean, para infundir una mirada renovada.

De esta manera si se asume que la posmodernidad se ha instalado en sectores tan relevantes como el pensamiento, el arte, la literatura, y otras manifestaciones culturales, es lógico pensar que también lo ha hecho en el terreno educativo.

El estilo pedagógico del modernismo se basaba en una relación docente-alumno vertical, en la que el docente era la principal fuente de emanación de saber y conocimiento e información, al mismo tiempo que el libro de texto. Sin embargo, si las TIC asumen este rol, al menos en una gran parte, se hace indispensable permitir al estudiante la colaboración en un entorno participativo y de colaboración y que éste ocupa un papel activo. Para ello, es indispensable también pensar que el alumno tiene sus propias vivencias, informaciones, intereses personales, capacidades o posibilidades expresivas (Colom Cañellas, 1997).

En cuando a la organización de los conocimientos, resultan reveladoras las declaraciones de Morín (2000), ya que éste advierte que las escuelas impiden advertir la compleja realidad multidisciplinar y multidimensional, de forma que se tiende a fraccionar los conocimientos y aislarlos para obviar el

conjunto, el contexto cada vez más complejo.

Esta forma de trabajar con la información no se adecua a la sociedad actual. Los estudiantes viven en dos mundos paralelos, esto es, la escuela y la sociedad (Gutiérrez y Tyner, 2012, p. 32).

De todo esto se podría inferir que no sólo son suficientes para la enseñanza del audiovisual los profesores de medios, puesto que de acuerdo a una idea de P. Greenaway (c.p Mampaso, 2001, p. 230), esta figura aporta un análisis desde las premisas del discurso semiológico y plantea la idea de las estructuras principales de funcionamiento para la construcción de mensajes y con qué fin, pero en este caso no suelen estar familiarizados con la educación estética, con el proceso creativo más cercano a la producción artística. Ya que el proceso creativo y por tanto la creatividad se debería abordar, tratar y desarrollar desde las diferentes disciplinas educativas. En el caso del educador de arte, también suelen existir carencias puesto que éste concibe los medios como fuentes de expresión artística, tratándolos sólo como herramientas para la creación (Hernández, 2010).

Realmente si desde el área de EPV se presta atención al lenguaje audiovisual, algo que queda más evidente con la nueva denominación impulsada en el nuevo texto legal (LOMCE), y que sería Educación Plástica, Visual y Audiovisual, esta necesidad, que han visto aquellos que han formulado la ley, es un avance positivo para entender la implicación de esta área con el aprendizaje del audiovisual. Las imágenes audiovisuales despiertan un gran interés entre psicólogos, semiólogos o comunicólogos. Sin embargo, queda por despejar la incógnita de si los docentes de esta área están realmente preparados para afrontar su aplicación en un contexto educa-

tivo, en la que además de atender a todos los aspectos que a otras áreas de conocimiento pudiera despertar interés, debe atender también a conceptos icónicos y estéticos (García Sípido, 2003, p.63).

### 2.7. Arte y audiovisual en el marco educativo español. Enseñanza Secundaria

El Sistema Educativo Español es el marco de referencia para cualquier posible actuación, y por ello se necesita concretar algunos aspectos clave para su comprensión y delimitación de cuestiones a desarrollar para poder detectar el marco teórico sobre el que se sustenta, el marco jurídico y el marco de competencias asignadas a los diferentes agentes institucionales y sociales (Lorenzo Vicente, 2007).

En este apartado se va a tener en cuenta principalmente el último ciclo histórico, ya que es donde se han sucedido las diferentes reformas en materia de educación, y donde podemos comprobar cómo se han dado respuestas institucionales a los problemas desde diferentes contextos.

En general la transición democrática, que también se reflejó sobre la vida escolar, es donde se fueron dejando atrás viejas fórmulas para dar paso a una cohesión de la comunidad educativa y a una coherencia con el contexto sociocultural.

Algunos análisis (Escolano Benito, 2002) demuestran que las diferentes innovaciones acontecidas en España en este periodo mencionado anteriormente son consecuencia de aportaciones o importaciones de modelos pedagógicos de eficacia probada en contextos educativos del entorno europeo. Se observan, en este momento, en el área de Educación Artística, influencias de Pestalozzi, de Fröebel o incluso el propio Dewey (Hernández, 2010).

La influencia de estos autores en nuestro currículo radica en una concepción de la Educación Artística para desarrollar la destreza manual. A pesar del carácter conceptual e interdisciplinar que diferentes proyectos están adquiriendo en otros países y contextos, existe un arraigo entre los docentes que mayormente han sido educados bajo estos preceptos (Ibíd., 45).

#### 2.7.1. Características generales de la legislación educativa

Las respuestas institucionales a la problemática en materia de educación en la etapa histórica iniciada con la transición democrática se pueden resumir en dos tendencias diferenciadas, y en algunos aspectos enfrentadas, de acuerdo a los distintos gobiernos de los dos partidos políticos mayoritarios. Éstos han tratado algunos temas como la viabilidad de la educación pública sobre la privada, la libertad de la enseñanza, la condición y características de los docentes, los contenidos de la enseñanza, o la concesión de autonomía a los diferentes gobiernos según la configuración de Comunidades Autónomas.

En este momento se descuidan, o no se tratan en profundidad, aspectos centrales para un asentamiento y viabilidad del sistema como: la finalidad de la educación y del sistema educativo; la obligatorie-

dad de la enseñanza; la autonomía de los diferentes agentes sociales implicados en la educación, etc. (Gimeno Sacristán, 2006).

El estado actual del sistema educativo en general en España es consecuencia de una serie de reformas concretadas durante la transición democrática, y con las subsecuentes reformas del sistema emprendidas por las distintas facciones políticas. Aún así hay que comentar al respecto que la guía de las mismas es el texto fundamental y norma básica de la Constitución Española de 1978. En la misma se concretan los principales derechos y deberes de los que se tienen en cuenta especialmente dos para regular cualquier reforma emprendida: el derecho a la educación y a la participación.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (Lorenzo Vicente, 2007, p. 92)

Hasta la reforma de 1990, que más afecta a nuestro presente, los esfuerzos por “modernizar” el sistema se centraban en reflejar la Constitución, y hacer un pacto entre las diferentes fuerzas políticas, que en algunos casos desecharon posiciones históricas arraigadas en aras de conseguir un plan de acción sobre este punto de forma consensuada. En el momento en el que el PSOE (Partido Socialista Obrero Español) es partido electo, se inicia una reforma considerable a nivel pedagógico y social de las propias leyes vigentes hasta la fecha, puesto que, aunque la ley de 1970 seguía siendo funcional y adelantada para la lógica del tardofranquismo, no era suficiente (Escolano Benito, 2002, p. 229). Así se produjeron puntuales cambios en relación a la extensión de la red escolar y la compensación de cier-

tas desigualdades sociales, esto es, con la creación de un sistema garantista de becas que posibilitaran la continuidad en los estudios; y también, hubo innovaciones en la implementación de equipos psicopedagógicos.

La distribución de competencias es otra cuestión a destacar debido a la nueva forma de gobierno emprendida en la transición democrática en la que se transfieren competencias a las distintas Comunidades Autónomas. De tal manera que a partir de las leyes aprobadas por las Cortes y las diferentes normas materializadas en los Reales Decretos, Órdenes, etc., las Comunidades pueden organizar sus propias concreciones previa la aprobación de los distintos Parlamentos.

Así existen varios niveles de autonomía o “niveles de concreción curricular” (Lorenzo Vicente, 2007; Sánchez Delgado, 2007).

En la LOGSE<sup>118</sup> (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) se establece un currículo abierto en los que existen cuatro niveles de concreción: el primero es el Estado el que establece las enseñanzas mínimas para cada etapa educativa, en el llamado “Diseño Curricular Base”; en el segundo nivel se procede a una adaptación al contexto sociocultural con el Proyecto Educativo y el Currículo de Etapa; el siguiente nivel corresponde al desarrollo del proceso general de enseñanza-aprendizaje con las distintas programaciones generales del aula; y el cuarto nivel sería actuar sobre los propios alumnos con medidas de atención a la diversidad (Sánchez Delgado, 2007).

Años después se aprobó la LOPEG (Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes) en 1995 se basa en el concepto de calidad educativa, tema tratado internacional-

118. Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990).

mente en ese momento (Estruch Tobella, 2002). En realidad es lógico que la intención de las políticas educativas fueran dirigidas a homologarse con los países del entorno europeo (Escolano Benito, 2002, p. 232). Esto supuso además la introducción de la aplicación de la evaluación de centros, del sistema educativo, y un mayor control para el profesorado en lo que a su promoción y desarrollo profesional respecta, y en consecuencia, eso suponía una mayor “rendición de cuentas” (Estruch Tobella, 2002).

Esta Ley no se aplicó de forma completa y fue promulgada por el gobierno del PP (Partido Popular) en 2002 que confería algunas modificaciones con respecto a la LOGSE. La LOCE<sup>119</sup> (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) no llegó a aplicarse debido a la postergación de la aplicación de la ley del Consejo de Ministros del PSOE con un Real Decreto que paralizó los cambios. La LOCE fue atacada principalmente por los puntos más conflictivos en relación a la nueva configuración de la estructura del sistema educativo con respecto a la anterior, pues se incluía una etapa de Educación Preescolar de 0-3 años e Infantil de 3-6 años, de tal manera que era más “asistencial” que educativa; también en lo que respecta a los itinerarios formativos en los últimos cursos de la ESO, y por último, en relación a la inclusión de asignaturas como religión como parte integrante del expediente y la reválida o Prueba General de Bachillerato.

Esta Ley fue derogada definitivamente por el PSOE con la LOE<sup>120</sup> (Ley Orgánica de Educación) de 2006, que fue un intento de encontrar apoyo en la oposición por el equipo de ministro de Ángel Gabilondo. Se intentaba flexibilizar el sistema con la justificación de una mayor diversidad del alumnado (Andrés Rubia, 2013, p. 23). Esta reforma supuso un

cambio con respecto a la reforma educativa que abanderaba esta ley, y que fue emprendida por el gobierno socialista, y ha permanecido vigente hasta la reciente modificación del proyecto de la Ley Wert o LOMCE<sup>121</sup> (Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa). Supone una modificación parcial sobre algunos puntos clave de la LOE. Este texto legal, cuyas aplicaciones se están realizando paulatinamente, está generando actualmente numerosas controversias entre las distintas facciones políticas y diferentes sectores y componentes de la comunidad educativa. Cuyos análisis son interpretaciones o predicciones de la aplicación efectiva de la misma.

Las principales críticas se centran en la visión mercantilista y utilitarista de la educación, en los que prima la competitividad y el éxito profesional (Bayona Aznar, 2013, p. 13):

La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. El nivel educativo de un país determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro (LOMCE, 8/2013, Preámbulo, párr. 5).

Esta definición hace que la educación se subordine a los procesos económicos, pues se puede entender que la educación corresponda a un único fin y es su aplicación en la actividad económica. En otros puntos de la ley se hace referencia a la voluntad de incentivar lo relacionado a la formación profesional como medida principal para activar la educación y la economía. Aunque las críticas sobre este punto recaen en la ausencia de una política industrial coherente, en contra de la también reciente Reforma Laboral, que hacen del mismo un discurso contradictorio.

119. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

120. LOE, o Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, BOE 04/05/2006

121. Ley Orgánica 8/2013 (BOE 10 de diciembre de 2013).

En esta misma línea, la ley además plantea una mayor “racionalización” de la educación confiriendo mayor importancia a áreas instrumentales (Lenguaje y Matemáticas), que parece un esfuerzo exclusivo por mejorar los resultados de los informes PISA (Programa de Evaluación de Evaluación de Estudiantes)<sup>122</sup>. Esta medida se entiende que fomenta la competitividad, puesto que la autonomía de los centros (económica) depende de resultados, por lo que puede que se descuiden valores como el fomento del aprendizaje, la capacidad crítica, una ciudadanía responsable, etc., en aras de unos resultados mejores, para cumplir con los informes de calidad (Andrés Rubia, 2013; Bayona Aznar, 2013).

Las diferentes miradas de las instituciones al entorno europeo están puestas entre otras cosas en conseguir que para el 2020 se reduzca al menos a un 10 % el fracaso escolar y abandono prematuro de los estudios. Según un informe de Eurostat (2013, p. 68) el fracaso escolar en España asciende al 23,5 %, casi el doble del resto de países del entorno europeo (11,9%). Donde las regiones más afectadas son Melilla (36,6%), Ceuta (33,7%), Andalucía (28,4%), o Extremadura (28,5%). La Comunidad de Madrid, de hecho, aumenta su cifra con respecto al mismo informe de 2011<sup>123</sup>, de un 19,8% a un 20,2 %.

La estrategia definida por la Unión Europea y la situación de España es en las que se apoya la propuesta de la LOMCE, como punto a tratar con prioridad para la mejora del sistema educativo. Caso es el de la medida de realizar una “reválida” establecida al final de la etapa de Educación Secundaria. La valoración general sobre estas pruebas es que son más proclives a una valoración del sistema, y no tanto para modificar o incentivar resultados in-

dividuales. Además de suponer un impedimento para cursar estudios posobligatorios para aquellos estudiantes que no hayan superado dicha prueba (Andrés Rubia, 2013, p. 25).

En cuanto a la estructura de la Educación Básica Obligatoria queda comprendida Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación Profesional Básica. En este punto hay que tener en cuenta que la Constitución garantiza la educación básica, por lo que se prevé que se descuiden o privaticen la Educación Infantil o Bachillerato.

En la Educación Secundaria se forman posibles itinerarios para dirigir la elección personal. Se entiende esta medida como segregación forzosa ajena a la elección personal (Bayona Aznar, 2013, p. 14).

En general, un modelo educativo como el propuesto por la LOMCE, en oposición a un modelo de educación basado en los valores de equidad, de desarrollo intelectual y personal, y de actividad crítica, se prima las áreas instrumentales y aquellos aspectos interesantes para la consecución del éxito profesional, y se descuiden o se supriman asignaturas como Educación Cívica o Educación para la Ciudadanía. Y con el objetivo de fomentar una mayor empleabilidad, de acuerdo a lo realizado en la etapa formativa, se dejan como materias residuales la Enseñanza artística, Música o Historia del Mundo Contemporáneo o Filosofía (Bayona Aznar, 2013, p. 13).

122. Program for International Student Assessment. Para ver más información sobre el trabajo y el marco de acción de los informes PISA, véase la web de la OCDE <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

123. Consultado en [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_ifse\\_16&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_ifse_16&lang=en)  
Early leavers from education and training by sex and NUTS 2 regions.



**Cuadro 6. Relación entre objetivos principales de la LOMCE y principales críticas.**

OBJETIVOS PRINCIPALES LOMCE	PRINCIPALES MEDIDAS	PRINCIPALES CRÍTICAS
Disminuir tasas de abandono educativo temprano	Realización de itinerarios en la ESO ( Académico o profesional)  Evaluación final al finalizar ciclo en ESO (académicas o aplicadas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segregación</li> <li>• Ley al servicio de evaluaciones externas (OCDE y PISA)</li> </ul>
Mejorar el nivel de conocimientos en áreas prioritarias / Racionalizar la oferta educativa	Ajustar la oferta educativa a la demanda  Reducir costes a través del ajuste de itinerarios y oferta de asignaturas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segregación. Especialización curricular de los centros</li> <li>• Depreciación de áreas de conocimiento no vinculadas con las asignaturas "instrumentales"</li> <li>• Educación en detrimento de los intereses individuales</li> </ul>
Promover la autonomía de los centros docentes	Elección de los directores de los centros por parte de la Administración  Acciones de calidad con las CC.AA  Educación diferenciada por sexos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imposición de contenidos y competencias</li> <li>• "Rendición de cuentas" Presión por resultados y evaluaciones externas</li> <li>• Desconfianza sobre el sistema de contratación del profesorado</li> <li>• Anulación de los principios sobre coeducación</li> </ul>
Impulsar y modernizar la Formación Profesional	Reformar el sistema de Formación Profesional  Posibilidad de acceso a FP Básica antes de finalizar ESO ( 3º y 2º excepcionalmente)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incoherencia con las leyes y oferta laboral</li> <li>• Clasismo. Limitación para población con menos recursos económicos a estudios superiores</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

### 2. 7. 2. Enseñanza artística en las etapas educativas obligatorias. Características del currículo

De forma general, en relación al área artística y estética, la evolución de las diferentes reformas, conduce a una depreciación evidente de esta área, acusada principalmente por la poca presencia en el currículo, por la falta de atención pedagógica y la poca especialización docente. Normalmente aquellos que tienen decisiones curriculares acentúan la importancia de cuestiones convenientes a la sociedad, de tipo económico, ideológico, etc. De tal manera que prevengan valores amenazados.

Moreno Gómez (2003) afirma que la situación de la educación plástica está lejos de la práctica del desarrollo de las facultades intelectivas a través de las actividades manuales, de la capacidad creativa y constructiva de producir objetos por sí mismo, etc.

Según los criterios pedagógicos del autor, las enseñanzas necesarias se pueden resumir en:

- Ser buen receptor y crítico de la información visual.
- Poder manipular materiales plásticos diversos y el uso de utensilios.
- Conectar con el mundo artístico (p. 134).

Este último punto, se podría interpretar que una forma de conectar con el mundo artístico es tanto desde una postura crítica ante el material que se recibe, como desde la puesta en práctica de su sensibilidad y creatividad.

El cambio en la realidad educativa es que se ha intentado romper con la tradición centrada en

planteamientos prácticos hacia metodologías que incluyan y desarrollen procesos reflexivos.

### 2.7.2.1. Denominaciones en el currículo.

Es hasta finales de los ochenta cuando la administración empieza a definir lo que posteriormente se denominaría área específica de Educación Artística, con una asignatura de dibujo, cuyo principal objeto se encaminaba principalmente a la ejercitación de los útiles del dibujo técnico y la adquisición teórica de sus fundamentos. Más relacionado con la producción industrial (Fernández Izquierdo, 2003, pp. 165-166). En numerosos contextos se ha entendido el término “dibujo” como propio y equivalente al campo de la educación artística. Este desplazamiento conceptual puede provenir de que tradicionalmente, la enseñanza del dibujo ha estado enormemente vinculada a la enseñanza de las Bellas Artes, y ha sido el área central de la institucionalización pedagógica de la enseñanza artística a través de las Academias (Barragán, 1995, p. 47).

La denominación de la Educación Plástica y Visual obedece a una reforma educativa iniciada en los 90. En nuestro país existe una tendencia de separar recepción y producción artística, muy diferente de orientaciones pertenecientes a otros países como los anglosajones, que están a favor de una interdisciplinaridad que implica pensar en términos de procesos psicopedagógicos generales que subyacen tanto en la producción como en la recepción artística (Barragán, 1995, p. 54). La Educación Plástica y Visual, por tanto, obedece a una denominación institucional del área de conocimiento artística dentro del currículo. Esta denominación aparece dentro de una conceptualización de la que según Barragán (1995):

se basa en el paralelismo en la lectura de texto lingüístico y las actividades de la misma naturaleza pero aplicadas a un «texto visual» [...] Resulta significativa la ausencia del término artístico en la adjetivación de objetos en torno a los que giran las finalidades propuestas (pp. 57-58).

Los planteamientos que subyacen a este tipo de propuestas son aquellos vinculados a la conceptualización de imagen como texto y como lenguaje, obrando ésta como sinécdoque de la educación artística, en el que la voluntad es la de una alfabetización visual, instruida a través de la transmisión de los diferentes medios artísticos. Y obedece a un planteamiento didáctico tradicional basado en la simple transmisión de contenidos, que en este caso, se presentan como un conjunto de habilidades y una actitud de valoración ante las diferentes manifestaciones artísticas.

Dependiendo de los distintos planteamientos pedagógicos afines empleados existe una corriente centrada en lo experiencial: aquello que se recibe del mundo a través del aparato visual, se hace hincapié en la exploración crítica de lo que reciben, a través del análisis y de la experimentación, no sólo de la imagen visual estática, sino audiovisual, y aquella resultante de las distintas creaciones vinculadas a diferentes procesos vehiculados por las diferentes nuevas tecnologías.

De tal manera que el punto de partida sean las propias imágenes y las producciones artísticas para el desarrollo de un proyecto didáctico centrado en el desarrollo estético<sup>124</sup> (Fernández Izquierdo, 2003).

124. En este caso, este autor no presenta una clara alusión a lo estético, sino que lo artístico conforma el eje vertebrador de sus reflexiones, aunque no ignora los procesos de creación de imágenes en la actualidad, ampliamente relacionados con las TIC.

El anterior sistema educativo, previo a la LOGSE, realizó tímidas inclusiones de actividades relacionadas con lo artístico, más centradas en el desarrollo instrumental de las técnicas que en el análisis crítico o el desarrollo creativo. Con la implementación de la LOGSE se busca una mayor integración de la Educación Plástica y Visual, en la que se confiere más importancia tanto a lo productivo como a lo cognoscitivo, aunque en la práctica, no es suficiente para “dignificar la educación artística” (Ibíd., 166).

La denominación oficial (Morales Artero, 2001, p. 13), la reflejada en los textos legales y oficiales del sistema educativo español, se corresponde con estas denominaciones:

- Educación artística: Denominación utilizada mayormente en la educación infantil y educación primaria.
- Educación Plástica y Visual y Música
- Bachillerato Artístico: es una modalidad de Bachillerato que se empezó a configurar en la reforma promovida por la LOGSE como modalidad específica<sup>125</sup>.
- Artes Plásticas y Diseño: La aplicación de estos términos se corresponden con los estudios de formación profesional y de grado medio y superior, como enseñanzas con regímenes especiales y específicos.
- Bellas Artes, Arquitectura, Comunicación Audiovisual, etc. Todas estas denominaciones se usan dentro del nivel Universitario. Aunque en los planes de estudio se pueden encontrar puntos comunes y/o análogos, estas titulaciones se realizan de forma independiente.

A lo que habría que añadir la existencia de Enseñanzas de Régimen Especial artísticas (no obligatorias) que se contemplan en los diferentes textos legales comentados.

Generalmente esta denominación sigue estando vigente. En la presente LOMCE además se añade una particularidad a la denominación de Educación Plástica y Visual y Audiovisual como oferta de esta asignatura específica.

En relación al Decreto 1631/2006 por el que se regulan y establecen las enseñanzas mínimas en secundaria, se indica como los objetivos generales educativos (en relación a la Educación Plástica y Visual y Música) se dirigen a potenciar el desarrollo de la imaginación, la creatividad, favorecer el crecimiento y desarrollo de la imaginación y la inteligencia emocional. Además de utilizar el juicio crítico para comprender la realidad social, cultural y visual circundante y dotar de una predisposición de apreciación. La novedad introducida a nivel general es que todas las materias, deben trabajar la comprensión lectora, la comunicación audiovisual, las TIC, el emprendimiento y la educación en valores (BOCM 48/2015, p. 15).

Si calibramos la relevancia dentro del currículum de un área de conocimiento en cuanto a las horas asignadas en la jornada escolar, se puede concluir que en cuanto que la presencia de la materia de plástica es escasa, tiene muy poca importancia. La LOE inicia la reducción de la presencia de la misma en la educación secundaria, hasta que la LOMCE la ha hecho prácticamente desaparecer. Y la situación aún se agrava de forma considerable en educación infantil y primaria. Lo que resulta preocupante, si tenemos en cuenta que en esta

125. Véase Art. 27 LOGSE. Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990)

etapa el niño no está familiarizado con los códigos de lectoescritura y la imagen es un medio natural para ellos y hacen un uso mayor de la información visual (Acaso, 2009, p. 88).

De hecho en la LOE, en el Real Decreto 1467/2007<sup>126</sup>, se especifica una asignatura “ Cultura Audiovisual” en las integrantes de la modalidad de Bachillerato de Artes, tanto la vinculada al itinerario o “rama” específica de Artes plásticas, Diseño e Imagen, como a la de Artes Escénicas, Música y Teatro. En este decreto se justifica la inclusión de esta asignatura ya que el alumnado debe comprender, analizar y relacionar los elementos más relevantes dentro de la cultura audiovisual en la cual están inmersos. Y las directrices principales en torno a las cuales se agrupan los contenidos son la imagen y sus significados; los medios de comunicación y la producción audiovisual. Entre los cuales la música y el sonido tienen cabida, aunque una presencia subsidiaria, ya que sólo se trata en el bloque de contenidos de imagen en movimiento, relacionada con el cine.

Se puede observar que como descripción de la asignatura, la Educación Plástica y Visual, al tener una estructura propia diferenciada de la educación primaria que se atendía de una manera más globalizada junto a la música, necesita tener una metodología propia con el fin de desarrollar las dos destrezas necesarias “saber ver para comprender” y “saber ver para expresarse” en la que se llegue a disfrutar y poseer de la capacidad estética para el análisis y la producción de los lenguajes visuales.

Si a esta área le añades la particularidad del “audiovisual” como sucede en la LOMCE, la metodología debe ser modificada y redefinida en aras

de una mayor coherencia con la epistemología de la materia y en consecuencia, de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

La nueva configuración de la materia incluye en todos los cursos en los que se imparte de forma obligatoria y optativa un bloque de contenidos dedicados al aprendizaje del lenguaje audiovisual. Esta “novedad” es bastante relevante si se considera que en el anterior documento, que regulaba las enseñanzas mínimas en la ESO (R.D.1631/2006), sólo se tocaba este tema de forma tangencial en el segundo ciclo de la ESO. Aunque la normativa incluya la comunicación audiovisual como objetivo prioritario y de forma más específica en el área normalmente dedicada a las artes plásticas y educación artística, su presencia constituye un bloque de contenidos aislado, y que no tiene ninguna correspondencia con el resto de bloques de contenido.

En los objetivos se comprueba que la mayoría están encaminados al análisis y la comprensión de los textos visuales pero de forma minoritaria al disfrute de estos documentos visuales, la consideración de los mismos dentro de la cultura o el arte, y a la producción y realización.

En la actualidad también asistimos a una nueva configuración mucho más amplia de Grados Universitarios<sup>127</sup> relacionados con la expresión artística y creativa que están dentro de la oferta generalmente privada en Educación Superior.

126. Real Decreto 1467/2007 por el que se establece la estructura de bachillerato y fijan sus enseñanzas mínimas. MEC (BOE núm 266, martes 6 de Noviembre de 2007).

127. Denominación de los títulos universitarios según el Espacio Europeo de Educación Superior, Plan Bolonia (2007).

### 2. 7. 3. Atención a las competencias y metodología

Dentro del sistema educativo español, ha habido también una evolución de las leyes que se han sucedido desde la instalación de la democracia en cuanto a la denominación del currículo:

Para la Ley del 70 de Villar Palasí, el currículo queda definido de acuerdo a los contenidos; la LOGSE y la LOCE en términos de contenidos, objetivos y criterios de evaluación; y según las disposiciones legales recientes (LOE y LOMCE), el currículo es el conjunto de métodos pedagógicos y criterios de evaluación cada una de las enseñanzas reguladas (LOMCE, 2013, art. 6).

Las definiciones más habituales de las competencias básicas y que se recogen en los últimos textos legales son a modo de resumen:

El compendio de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que se deben alcanzar por el alumnado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal y desarrollarse como ciudadano, al ejercer una ciudadanía activa e incorporarse a la vida adulta y poder emplear la adquisición de competencias para adecuarse a las necesidades en un contexto vital.

Según el Anexo I de la LOE, en relación a la definición, justificación y enumeración de las competencias, éstas tienen como finalidad la de integrar los distintos aprendizajes (formales, no formales e informales) para que los distintos tipos de contenidos puedan ser utilizados en una heteroclita variedad de contextos, y también que a través de la identificación de los contenidos se puedan determinar los diferentes criterios de evaluación en consecuencia, y que sirvan como apoyo para las principales decisiones pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las diferentes materias deben relacionarse con las competencias básicas, aunque de forma no unívoca con las mismas, y que sirvan como punto clave para la definición de los diferentes objetivos educativos.

Cabe destacar al respecto que no se deben confundir con meros contenidos curriculares u objetivos educativos, puesto que se deben entender como la capacidad de poner en funcionamiento de forma integrada conocimientos adquiridos, y posibilitan una referencia para comprobar cuáles son las líneas de fuerza sobre las que se tiene que hacer más hincapié dentro del conjunto del currículo.

Uno de los criterios primordiales para que una competencia sea catalogada de “básica” es que realmente sea beneficiosa y sostenible para la sociedad a la que afecta y que cumpla con una serie de convenciones éticas, sociales y económicas de la misma (OECD, 2002)

Según la LOE, las competencias básicas se establecen en las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En la materia de Educación Plástica y Visual y Audiovisual, principal materia relacionada con la com-

petencia cultural y artística, además de la materia de Música<sup>128</sup>, tiene una contribución desigual a la contribución de las competencias.

Las competencias básicas son interdependientes, de modo que algunos elementos de ellas se entrecruzan o abordan perspectivas complementarias. Además, el desarrollo y la utilización de cada una de ellas, depende a su vez de las demás. En algunos casos, esta relación es especialmente intensa. De este modo, la resolución de problemas,

la actitud crítica, la gestión de las emociones, la iniciativa creativa o la toma de decisiones involucran diversas competencias.

En el cuadro siguiente se especifican una serie de propuestas que se van a tener en cuenta como principales aportaciones de este área a la consecución de las competencias, de acuerdo a los diferentes objetivos de etapa y según las posibles aportaciones de las TIC y contenidos mediáticos y audiovisuales:

**Cuadro 7. Relación de competencias básicas y propuestas metodológicas**

COMPETENCIAS BÁSICAS	PROPUESTAS METODOLÓGICAS
<b>Competencia en comunicación lingüística.</b> referida al uso del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española, como en otras lenguas. Así como un instrumento de aprendizaje y regulación de conductas y actitudes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se incide especialmente en tres destrezas comunicativas de esta competencia como son hablar y escuchar a los demás y escribir. Por una parte para saber expresar ideas y opiniones sobre cuestiones planteadas o en relación a los trabajos de la materia, y por otra, escuchar los argumentos y exposiciones orales de los demás.</li> <li>• Se insistirá especialmente en la fases iniciales del proceso creativo: lluvia de ideas y puesta en común; y en la presentación final de la/s obra/s a los compañeros y al docente.</li> <li>• Utilizar el léxico adecuado y específico del lenguaje visual y audiovisual, y también informático, tanto a nivel oral como escrito.</li> </ul>
<b>Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural.</b> Habilidad para interactuar con el mundo físico, en sus aspectos naturales y en los generados por la acción humana, para facilitar la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora de las condiciones de vida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de proyectos basados en el concepto de "reutilización" o "DIY" (<i>Do it yourself</i>).</li> <li>• Fomento de medidas para un desarrollo sostenible: cuidado y mantenimiento de los materiales, ahorro de energía, etc.</li> </ul>

128. Se están utilizando las denominaciones de la LOMCE, por ser el texto legal más reciente (Ley Orgánica 8/2013 (BOE 10 de diciembre de 2013).



<p><b>Competencia digital y tratamiento de la información.</b></p> <p>Entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.</p>	<p>El lenguaje tecnológico y digital se puede utilizar también para producir mensajes con valor estético en la vida cotidiana.</p> <p>Además cada vez son más las prácticas artísticas que utilizan más las TIC como soporte y medio de difusión.</p> <p>Esta competencia se podría concretar en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda textos, imágenes o videos, en Internet. Uso de esta información para trabajos y proyectos atendiendo a cuestiones de derechos de autor y <i>copyright</i>.</li> <li>• Lectura, análisis e interpretación del lenguaje videográfico y multimedia.</li> <li>• Identificación recursos visuales y estrategias comunicativas de la publicidad, y obras audiovisuales y multimedia, para elaborar un discurso crítico sobre su contenido.</li> <li>• Manejo de los programas informáticos libres para la edición digital de imágenes, video y audio, en la realización de obras y piezas audiovisuales.</li> </ul>
<p><b>Competencia cultural y artística.</b>Entendida como el desarrollo de la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.</p>	<p>Ligada al desarrollo de los procesos de pensamiento y las actitudes implícitas en la respuesta estética y artística, como en la habilidad para el manejo de recursos materiales y técnicos para su puesta en práctica y expresión.</p> <p>También ligada al hecho artístico como hecho cultural y vinculado con el desarrollo de ciertos procesos sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En el estudio, experimentación y utilización de las diversas técnicas plásticas extraer las posibilidades empleadas del medio utilizado y adaptarlas a unas finalidades expresivas determinadas.</li> <li>• Se incidirá en la apreciación de la variedad de medios de expresión en el mundo contemporáneo, y en hallar correspondencias entre las obras y la preferencia personal.</li> <li>• Reflexión sobre los procesos y la experimentación creativa en técnicas artísticas tradicionales y contemporáneas.</li> <li>• Búsqueda de conexiones entre los diferentes lenguajes estéticos.</li> </ul>
<p><b>Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida.</b> Desenvolverse ante las incertidumbres tratando de buscar respuestas, admitiendo diversas soluciones ante un mismo problema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A través del desarrollo del pensamiento creativo y búsqueda de la diversidad de respuestas ante un mismo estímulo, se activan mecanismos y el desarrollo de la conducta creativa a lo largo de toda la vida.</li> <li>• En la fase inicial de un proyecto a través de la puesta en común de ideas se establecerán guías y métodos para la planificación del mismo, y de prever los posibles inconvenientes en la realización.</li> <li>• El conocimiento de las propias capacidades, recursos y, a través de la evaluación autocrítica, utilización de los errores como instrumento de aprendizaje y mejora.</li> <li>• Uso de una metodología inductiva en el aprendizaje. Adquiriendo una actitud más activa, no meramente contemplativa del entorno que le rodea, despertando el interés por conocer y analizar, desentrañar los resortes de cualquier realidad, potenciando así su capacidad de aprender por sí solo.</li> </ul>

**Competencia para la autonomía e iniciativa personal,**

Incluyendo la posibilidad de optar con criterio propio y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella, así como la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.

- El aprendizaje de la metodología creativa en el arte, la planificación seleccionando la técnica, la investigación y la experimentación y con la evaluación autocrítica de los resultados, será clave para alcanzar esta competencia.
- Con propuestas de formato libre, se incidirá en la búsqueda de soluciones personales y originales al enfrentarse a las distintas representaciones, desarrollando la capacidad creadora, la autoestima, la perseverancia, la autocrítica, el control emocional, la responsabilidad y la capacidad de elegir, frente a un gran campo de experimentación y posibilidades.

Fuente: elaboración propia

El lenguaje visual y audiovisual, como muchos otros lenguajes, se estructura en un camino que el alumnado recorre progresivamente, superando niveles y etapas y ampliando su mundo conceptual e instrumental a través de nuevas relaciones, descubrimientos y experiencias.

En el paso de primaria a secundaria los chicos y chicas empiezan una fase de maduración personal, la cual comporta una serie de cambios que habrá que tener en cuenta por su repercusión en su actividad creadora, ya que por un lado, madura su capacidad de razonamiento y su conciencia del realismo, al tiempo que disminuye la confianza en sí mismos y en el mundo de la imaginación, iniciándose en la autocrítica.

La labor educativa no consiste sólo en hacerle llegar al alumno una serie de conocimientos científicos, sino en proporcionarle recursos personales e intelectuales que le faciliten la integración en su contexto social. La metodología no se puede limitar a la exposición de contenidos entendidos como una acumulación de teorías sobre el lenguaje y la sintaxis visual y audiovisual para producir imágenes,

con el fin de transmitir unos conocimientos repetitivos. El aprendizaje es realmente eficaz cuando los nuevos contenidos se integran en estructuras cognitivas previas del alumnado y conectan con sus intereses vitales. De esta forma las nuevas adquisiciones se fundamentan sobre competencias ya adquiridas previamente, conformando un aprendizaje realmente operativo.

De esta manera se pretende favorecer su capacidad comunicativa en una compleja realidad social (la interdisciplinariedad en las distintas áreas de conocimiento curricular es fundamental para este objetivo). La motivación y los aprendizajes útiles y significativos se convierten en principios metodológicos básicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las disposiciones legales y sus propuestas metodológicas hay que destacar que el Real Decreto 1007/1991, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en secundaria y los criterios mínimos para que se integren los aspectos productivos, perceptivos, analíticos y visuales. Cuyas principales orientaciones metodológicas están

diseñadas en torno a cuestiones de tipo conceptual, procedimental y actitudinal: Interdisciplinariedad de esta área con el resto, aplicabilidad de las actividades y propuestas a un tema y contexto determinado, participación activa de los estudiantes para la comprensión de los conceptos relacionado con lo artístico y el mismo concepto de arte implícito en las obras de arte, y la participación activa del discente en relación al grupo y a las propuestas planteadas (Fernández Izquierdo, 2003, pp. 166-168).

Siguiendo las líneas metodológicas generales planteadas en el Real Decreto 1631/2006 y en el Decreto 231/2007, art. 7, fundamentadas en el anterior decreto, destacamos que de forma general la organización de intercambios lingüísticos dentro del aula es un elemento imprescindible para que el resto de las actividades se pueda realizar y en ella se insistirá de modo sistemático. La mayor parte de las sesiones se realizarán en gran grupo, por medio de intercambio de ideas. De esta manera la integración activa de los alumnos y alumnas en la dinámica general del aula será posible. Mediante el intercambio lingüístico además se favorecerá la relación interactiva entre el docente y discente.

Lógicamente, también hay que tener en cuenta algunas reflexiones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, de ahí que se concluyan las siguientes consideraciones generales:

- Se pretende de un modo práctico y funcional habitar al alumno a sentirse agente principal en su propio proceso de aprendizaje. Por eso se pueden proponer alternativas a las clases magistrales, proponiendo actividades en que el alumno debe realizar una escucha activa, lectura y análisis de imágenes,

búsqueda de datos y fuentes visuales y audiovisuales, pequeños debates, etc.

- También es necesario incorporar diversidad de estrategias didácticas que respondan a la capacidad de comprensión y abstracción del alumnado. Así pues, de forma inductiva, partiendo de la observación y la experimentación, y utilizando los medios documentales del alumnado.

- Al partir de sus intereses, demandas y expectativas aumenta la motivación, ya que el alumnado percibe la utilidad de los contenidos que se le imparten. Utilidad entendida tanto como funcionalidad práctica en su vida diaria, como académica. El grado de interés podrá aumentar cuando se planteen metas alcanzables y no lejanas y difíciles. El alumno/a empieza a darse cuenta de que es capaz de obtener resultados positivos.

- También será importante arbitrar dinámicas que fomenten el trabajo en grupo. La motivación nace de la comprensión de trabajar a través de la cooperación y no a través de la competitividad.

- Otra estrategia de motivación se dirige a que las actividades sean variadas, asequibles y cercanas a los intereses de los alumnos, siempre intentando conectar el nuevo aprendizaje con lo ya sabido. El uso de las TIC en sí mismo, ya supone para el alumno un elemento motivador.

- La intervención educativa asume como uno de sus principios básicos a tener en cuenta sus diferentes ritmos de aprendizaje, así como sus distintos intereses y motivaciones. Partiendo de la base que el alumnado es heterogéneo.



**3**

**Diseño de la investigación**

---



**4**

**Análisis e interpretación  
de los datos**

---



### 3. Diseño de la investigación

*Cuando las leyes de la matemática se refieren a la realidad, no son ciertas; cuando son ciertas, no se refieren a la realidad.*

A. Einstein

#### 3.1. Objeto formal de la investigación

Este trabajo persigue analizar y plantear las posibilidades didácticas de la práctica artística de la apropiación audiovisual para enfrentar a los estudiantes de una forma activa a su entorno audiovisual, en el que se va a analizar la capacidad de comprensión del lenguaje audiovisual desde una perspectiva artística y estética. Para ello se realizará una observación empírica en diferentes centros de Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid.

Se ha seleccionado una muestra de población de entre 14/17 años y que por tanto se sitúan en los cursos de 3º y 4º de E.S.O. que se corresponden con el último curso del primer ciclo, y el único del segundo ciclo de Educación Secundaria, y la materia desde la cual trabajaremos será la de Educación Plástica y Visual<sup>129</sup> (EPV). Se han escogido estos cursos principalmente porque en este punto los alumnos han debido de escoger un itinerario. El cuarto curso de la ESO en concreto tiene un carácter orientador, lo que quiere decir que cursar esta materia optativa obedece a una iniciativa, interés o motivación personal, y no una imposición, como el resto de materias.

La muestra de población seleccionada para este experimento posee unas características determinadas en cuanto a maduración intelectual y características psicológicas e intereses y gustos persona-

les. Por lo que la selección del material se realizará en base a las mismas.

Se han escogido diferentes centros público de Madrid capital y de zonas periféricas de la ciudad. La población de esta comunidad autónoma es correlativa a una mayor diversidad sociocultural que en otros puntos de la geografía española, por lo que este contexto lo hemos considerado adecuado para el desarrollo de la investigación con el fin de obtener variables de acuerdo a los parámetros de nuestra investigación, además de las características personales del alumnado y del contexto educativo en cuanto a las condiciones físicas y educativas del centro.

Dentro de la heterogeneidad que presenta esta ciudad en cuanto a los centros y población, puesto que no es la misma dinámica en institutos del centro de la ciudad que en otras zonas periféricas, que en algunos casos acusan un alto grado de marginalidad, se ha intentado escoger aquellos que poseyeran unas características semejantes en cuanto a nivel sociocultural de la población seleccionada para la muestra.

129. En este caso no se ha escogido la denominación de la última ley educativa LOM-CE, en la que se ha practicado un añadido a la tradicional Educación Plástica y Visual. Como ha quedado patente en la descripción del marco jurídico del sistema educativo español, en esta Ley se plantea una particularidad en cuanto a los itinerarios y ha sido uno de los puntos polémicos de la ley. Y es que en el mismo curso se decide entre un itinerario académico y un itinerario profesional, orientado este último a no continuar estudios superiores.



#### 3.1.1. Características generales de la muestra. Población y centros educativos

Como se ha expresado en el desarrollo de apartados anteriores, el objetivo principal de la investigación es determinar si la apropiación aplicada a la producción audiovisual, en un contexto pedagógico dentro de la educación artística, es una estrategia idónea, junto con una propuesta metodológica adecuada, para incentivar el interés hacia el aprendizaje del lenguaje audiovisual, y para valorar la comprensión del arte contemporáneo que emplea este medio, en comparación con otros contextos de producción.

El contexto pedagógico seleccionado para aplicar los parámetros del diseño de la investigación ha

sido la enseñanza secundaria, en concreto el tercer y cuarto curso de la ESO.

Se ha partido de la base de que en los centros escolares donde desarrollamos la investigación han tratado escasamente los conocimientos que vamos a trabajar, por lo que a nivel del análisis podremos establecer conclusiones viables para la muestra de población total seleccionada, y no de forma independiente en cada centro<sup>130</sup>.

##### 3.1.1.1. Centros educativos de la muestra. Criterios de selección y características.

Al tener como objetivo principal verificar las posibilidades didácticas del empleo de la apropiación aplicada a la producción audiovisual, y su consiguiente implicación en un cambio de actitud en cuanto al aprendizaje y a los contenidos artísticos, y también, con respecto a la asimilación de conceptos relacionados con el lenguaje audiovisual, lo que se ha establecido como pauta para la selección de los centros es que los mismos tuvieran una infraestructura multimedia necesaria para la realización del experimento. Tanto para la parte de presentación de contenidos y puesta en común de ideas, en los que ha sido necesario proyector, portátil y conexión a Internet, como en la parte de producción, en la que han tenido que utilizar en varias sesiones la sala de ordenadores para utilizar el *software* de edición y montaje de vídeo.

En realidad, la Consejería de Educación, Juven-

tud y Deporte de la Comunidad de Madrid expone en un informe en el que resume las iniciativas que desarrolla la Comunidad de Madrid para impulsar el uso de las TIC en centros docentes, que todos los centros de secundaria tienen una dotación de equipos para poder trabajar estas actividades y banda ancha para el acceso a Internet (Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, 2014, p.21). Pero somos conscientes de que no todos tienen la misma disponibilidad, que la coordinación TIC de los centros depende en parte de los propios dispositivos, de la implicación por parte del equipo organizativo y directivo y también del propio coordinador TIC del centro, encargado de la gestión de usuarios, el mantenimiento y seguridad de los equipos, administración y gestión de la web del centro, la cuenta institucional, y otras funciones relevantes que tiene que acometer para

130. A pesar de este hecho, somos conscientes en todo momento de que los centros escolares poseen unas características particulares, en cuanto al alumnado, equipo directivo y organizativo, profesorado y motivaciones, implicación del entorno social y de las familias, estructura física del centro, o lo que Acaso (2006,2011) engloba en el llamado *currículum oculto*: mobiliario, obras de arte expuestas en los centros, normas de conducta o vestimenta. Aunque es un aspecto primordial a tener en cuenta en una valoración profunda de las situaciones pedagógicas dentro del contexto educativo, es un aspecto que ha estado presente en la observación participante, pero que no se ha valorado en la presente investigación por no considerarse dentro de los parámetros fundamentales.

el correcto funcionamiento. En muchos centros de tamaño considerable sólo se encarga una persona de desempeñar estas funciones.

A sabiendas de la cantidad de factores implicados que hemos seleccionado, hemos intentado que todos tuvieran las mismas características, al menos físicas, aunque el funcionamiento y la coordinación se desarrollen de forma diferente. Cuestión de la que se tiene una vaga idea hasta que te introduces en un contexto pedagógico real en el que es necesario emplear estos recursos.

En el diseño de la aplicación del experimento se preveía la utilización de un dispositivo para el registro de imágenes. La disponibilidad de cámaras de vídeo u otros dispositivos posibles a tal efecto es algo poco usual, por lo que se ha tenido en cuenta que los centros escogidos no dispusieran de este material para que este aspecto fuera extrapolable a otros contextos, y fuera imprescindible idear una propuesta que contemplara la posibilidad de emplear los recursos para la producción videográfica habituales en los centros escolares de titularidad pública<sup>131</sup>.

Por este motivo, el criterio de equipación de los centros ha sido primordial, pero como, y según dice la Consejería de Educación, los recursos se extienden al conjunto de todos los centros escolares, según su informe (Ibíd, 2014).

Hemos considerado que otro criterio para la selección de los centros sería que las características sociodemográficas fueran similares. Por eso la elección se ha encaminado a considerar centros en los que el contexto socioeconómico del alumnado y del centro fuera el de renta media-baja. Para este criterio de selección nos hemos basado en el Informe del Sistema Educativo de la Comunidad de Madrid.

En el mismo, se especifica el nivel socioeconómico de las familias a nivel provincial, estableciendo una relación comparativa con la media calculada por el programa PISA de la OCDE en el que hay según éste tres índices parciales: mayor nivel educativo de los padres, mayor nivel laboral alcanzado por los padres y por último, el capital cultural de las familias, índice que se obtiene con las respuestas de los alumnos en relación a la disposición de bienes en el entorno familiar de interés educativo (Consejería de Educación, Juventud y Deporte, 2013, p. 70). Según esta relación comparativa, las familias de la Comunidad de Madrid no estarían muy distanciadas de la media de los países de la muestra, en un valor de  $-0.07$ .

Como el número de centros de este tipo es bastante elevado, hemos considerado elegir cuatro de ellos, con la condición de estar alejados en menor o mayor medida del centro urbano, y que tuvieran similares características de alumnos, de profesores, y del contexto social.

En un principio se contactó con un total de 57 centros que cumplieran estas premisas, y sólo con 7 se tuvo una entrevista para valorar todos estos aspectos:

IES “Miguel Catalán” de Coslada.

IES “Isaac Albéniz” de Leganés.

IES “Rosa Chacel” de Colmenar Viejo

IES “Juan de Villanueva” de Madrid (Orcasitas)

IES “Madrid Sur” de Madrid (Vallecas)

IES “Los Ángeles” de Madrid (Ciudad de los Ángeles, Villaverde).

IES “Nuestra Señora de la Almudena” de Madrid (Tetúan).

131. Sin datos oficiales del número de cámaras de vídeo o dispositivos similares para la producción videográfica de la Comunidad de Madrid, nos podemos guiar por el último informe de 2013, sobre el curso 2011-2012 sobre el Sistema educativo de la Comunidad de Madrid, vemos que la aportación global de este curso en centros de educación secundaria de material tecnológico, en concreto de cámaras digitales es de la cifra de 47, un número comparativamente insignificante de la equipación de ordenadores con la cifra de 559.

Finalmente, se tuvieron que descartar varios de ellos puesto que en el centro de “Miguel Catalán” no tenía el suficiente número de alumnos para nuestra investigación; el “Isaac Albéniz” es un centro bilingüe y por tanto añadía una variable más a la investigación, y que no estaba prevista; y el “Rosa Chacel” era un centro participante en el proyecto de innovación tecnológica y que, por tanto, por equipación y por precedentes metodológicos en relación a las TIC, ofrecía una situación de partida muy

diferente al resto de centros. Además, el centro se situaba muy alejado del centro de la ciudad, que era una condición que el resto sí cumplía.

En los siguientes cuadros se expondrán los aspectos más relevantes de los centros seleccionados en cuanto a oferta educativa: grupos y nivel académico, agrupaciones extraordinarias como diversificación o integración, número de docentes, dotación multimedia y aulas destinadas a la materia de EPV.

**Tabla 1. Características generales de los centros colaboradores.**

	Juan de Villanueva	Nuestra Señora de la Almudena	Ciudad de los Ángeles	Madrid Sur
Ubicación	Madrid (Distrito 11. Orcasitas)	Madrid (Distrito 6. Tetuán)	Madrid (Distrito de 17. Ciudad de los Ángeles)	Madrid (Distrito 18. Villa de Vallecas)
Nº de alumnos	590	471 diurno/ 704 nocturno	897	966
Nº de docentes/ Prof. EPV	43 2	46 2,5	54 2,5*	59,5 2,5 **
Ratio alumnos/ profesor	13, 72	10,3	16,61	16,1
Grupos ESO	4 de 1º 4 de 2º 4 de 3º 3 de 4º =15	4 de 1º 4 de 2º 3 de 3º 3 de 4º =14	7 de 1º 6 de 2º 6 de 3º 5 de 4º =24	7 de 1º 6 de 2º 5 de 3º 5 de 4º = 23
Oferta Bachillerato/	Ciencias y Tecnología Humanidades y Ciencias sociales	Ciencias y Tecnología Humanidades y Ciencias sociales	Ciencias y Tecnología Humanidades y Ciencias sociales	Ciencias y Tecnología Humanidades y Ciencias sociales

Ciclos Formativos	No Hay	No Hay	No Hay	No Hay
Oferta optativas Dpto. Dibujo	No hay	Taller artesanía	Imagen y Expresión	No hay
Otros grupos.	Diversificación 1 grupo en 3ºy 4º	Diversificación 1 grupo en 3ºy 4º	Diversificación 2 grupos en 3ºy 4º	Diversificación 2 grupos en 3ºy 4º
Permiso utilización	Prohibida la tenencia. Permiso fines didácticos, Jefatura de estudios.	No se especifica.	Prohibida la tenencia. Permiso fines didácticos, Dirección.	No se especifica.
<p>*El número decimal es debido a que un profesor asume 9 horas de la asignatura de Tecnología</p> <p>**El número decimal en este caso significa que uno de los docentes está a tiempo parcial en el centro.</p>				

Fuente: elaboración propia

**Tabla 2. Relación de recursos materiales disponibles en los centros colaboradores.**

	Juan de Villanueva	Nuestra Señora de la Almudena	Ciudad de los Ángeles	Madrid Sur
Aulas de ordenadores/nº de ordenadores	3 aulas/ 50 ordenadores	3 aulas/60 ordenadores	2 aulas/ 35 ordenadores	3 aulas/ 66 ordenadores
Aulas de EPV Audiovisuales	1 aula	1 aula	1 aula	2 aulas
	1aula	No existe	1 aula	No existe
Número de proyectores	1/aula (fijos al techo).Menos en Tecnología, Música y aula de Plástica	11 proyectores (fijos al techo)	1/aula fijos al techo o portátil	1/aula (fijos al techo)
Número de portátiles	No especifica	6 portátiles a disposición de los docentes	9 portátiles a disposición de los docentes	No especifica

Otro material multimedia	No existe	No existe	No existe	1 armario dvd/aula 1 o 2 altavoces/aula
Material multimedia en aula EPV	No existe	1 Ordenador/ aula 1 proyector /aula	1 Ordenador/ aula 1 proyector /aula	1 Ordenador/ aula 1 proyector /aula 1 impresora/ 2 aulas

Fuente: elaboración propia

En estos cuadros en los que se han recogido datos sobre los recursos humanos, materiales y de infraestructura así como de la oferta educativa de los centros, se comprueba que hay una cierta homogeneidad en los mismos, con alguna particularidad en alguno de los centros que lo hace diferenciarse del resto, pero en general contamos con recursos similares para poder desarrollar la investigación según parámetros parecidos.

Una de las características destacables es la escasa o nula oferta de optativas que tiene el departamen-

to de Dibujo. El material multimedia a disposición de la materia, tanto en el centro como en el aula es aceptable, aunque no hay ordenadores disponibles para el uso de los alumnos en el propio aula de EPV, lo que hace que los recursos no formen parte de la actividad diaria.

#### 3.1.1.2. El alumnado y docentes colaboradores.

El motivo por el que se ha seleccionado estos cursos (3º y 4º) es principalmente porque en el tercer curso es una materia obligatoria y en el segundo caso, es una asignatura optativa que los estudiantes pueden elegir libremente, por lo que la muestra seleccionada es a priori heterogénea, con diversos intereses y motivaciones.

Para equilibrar esta situación inicial, se ha intentado que en los distintos centros donde hemos trabajado se escojan dos grupos de tercero para el grupo de control (GC) y otros dos grupos para que formaran parte del grupo experimental (GE), de igual modo se ha aplicado el mismo criterio con los

estudiantes de cuarto curso. La selección de estos grupos se ha realizado de forma aleatoria, el único criterio que se ha seguido es el número de estudiantes que contaba cada grupo, para que ambos grupos contaran con un número lo más cercano posible entre ellos. Para ello, hemos tenido que previamente hablar con el grupo organizativo de los centros para que nos facilitaran estos datos. Los grupos tienen una franja de alumnos de 14-20 alumnos, excepto un grupo compuesto por 26 alumnos. De esta manera, con los 8 grupos que tenemos, el total de alumnos es de 146.

Cuadrar el número de estudiantes para que en ambos grupos sean idénticos supone una empresa imposible, sobre todo si se tiene en cuenta la variedad numérica entre grupos dentro de un mismo instituto, por lo que existe una diferencia, aunque no muy alta entre ambos. En el grupo experimental, el total es de 75 alumnos, y en el grupo de control, el total es de 71 alumnos, la diferencia, por tanto, es de 4 personas, que supone menos del 3% de la muestra total.

Por otra parte también es interesante relacionar el perfil de los docentes colaboradores. Aunque

normalmente la mayoría de los profesores que imparten la materia de EPV son Licenciados en Bellas Artes o en Arquitectura, es indispensable tener en cuenta el perfil del profesor, sus aspiraciones, motivaciones, o planteamiento didáctico, entre otros. Características que influyen en otros aspectos al alumnado.

Por este motivo incluimos también en este apartado algunas condiciones generales sobre los docentes según la entrevista semiestructurada realizada de forma paralela al pretest.

### 3.2. Problema principal y problemas secundarios de la investigación

A partir de la indagación de las cuestiones teóricas planteadas anteriormente tanto en el objeto de estudio, su justificación y en la descripción y análisis del marco teórico, conceptual y contextual, se han determinado una serie de problemas que tendremos en cuenta a la hora de plantear nuestros objetivos e hipótesis para la investigación en la observación empírica.

Estos problemas se fundamentan en una serie de principios que han sido analizados hasta este momento y que están interrelacionados en la determinación de los problemas principales de investigación y aquellos secundarios. Para la determinación de estos principios se ha tenido en cuenta como hecho principal que la educación formal en la actualidad, privilegia ciertas disciplinas o áreas de conocimiento. En concreto, en el sistema educativo español, en la enseñanza secundaria, existe un arrinconamiento de las disciplinas artísticas y de la educación estética. La labor educativa en este sentido se orientará a revitalizar el papel de esta área a través del uso de las TIC y las posibilidades didácti-

cas de su uso mediante un planteamiento artístico.

Estos principios son:

- Las nuevas exigencias metodológicas y diferentes alfabetizaciones desde el ámbito educativo para abordar las distintas problemáticas que nos presenta la Sociedad de la Información y la Comunicación acarrea el desarrollo de potencialidades. Revisar la idea de creatividad es primordial puesto que se ha hecho de la misma una cualidad indispensable. Ya no es propiedad y cualidad de unos pocos y de una disciplina determinada, sino que es susceptible de ser desarrollada tanto de forma individual como grupal para identificar y resolver los retos que los lanza el entorno.
- El consumo, crítica y disfrute de la producción artística contemporánea es, en muchos sectores de la vida cultural de nuestras sociedades, algo anecdótico e incluso marginal, por no gozar de una aceptación general del público. En las aulas se da una situación análoga y su tratamiento se suele gestionar con las mismas herramientas metodológicas y teóricas que cualquier otro conocimiento, saber o



técnica artística de otras épocas y momentos históricos.

- El entorno visual y multimedia circundante, los avances técnicos y tecnológicos para la producción y reproducción de imágenes obliga a tener en cuenta una forma de alfabetización concreta para afrontar críticamente los variados mensajes y expresiones visuales del entorno y la comunicación social. Al partir de textos audiovisuales provenientes de su consumo particular y fuera de la educación formal, se puede reubicar aspectos de su entorno fuera de la escuela para la integración didáctica de los mismos. Esto supone al mismo tiempo una actitud concreta ante el aprendizaje, puesto que la posibilidad de conexión con sus intereses se torna mayor al conectar estos dos ámbitos de su vida diaria, y la familiaridad que el alumnado de estas edades tienen con distintos dispositivos donde transita la imagen audiovisual, y en general en la usabilidad y la presencia de las TIC con respecto a épocas anteriores.

Según estos principios, y añadiendo que la práctica de la apropiación audiovisual asume un papel central en la investigación, se enuncia el principal problema de esta manera:

P.1 ¿Es posible aplicar la práctica de la apropiación desde la materia de EPV en la E.S.O con el fin de acercar a los estudiantes el lenguaje audiovisual y a la creación contemporánea con una metodología basada en la exploración y en la participación?

Los problemas secundarios derivan del problema principal de investigación enunciado, en estos principios que han sido tratados a lo largo del marco teórico y estado de la cuestión, y en otras cuestiones

relacionadas con los principales elementos de la investigación como son las destrezas, intereses y actitud del alumnado, en cuanto la materia y el aprendizaje; y el contexto o entorno, en cuanto a los recursos y posibilidades.

Estos problemas derivados se enuncian de la siguiente manera:

1. ¿Cuál es el grado de conocimiento sobre el lenguaje audiovisual y el arte contemporáneo que poseen los estudiantes de 3º y 4º de la ESO? (Pa)

2. ¿Cuáles son las pautas a seguir para la proposición de la apropiación audiovisual como herramienta (recurso y estrategia) para el análisis y expresión audiovisual? (Pb)

3. ¿Es la apropiación audiovisual una estrategia favorable para una mayor reflexión sobre los procesos constitutivos de significado en los medios audiovisuales frente a otros métodos más tradicionales? (Pc)

4. ¿Son suficientes las herramientas teóricas tradicionales de la Educación Artística en la ESO para abordar prácticas del arte contemporáneo desde un punto de vista conceptual, y para plantear el medio audiovisual como vehículo para la creación artística? (Pd)

5. ¿Es la apropiación audiovisual una estrategia didáctica para fomentar una actitud favorable hacia el empleo de las TIC para la exploración, comunicación, creación? (Pe)

6. ¿Existe un interés mayor en el arte contemporáneo que emplea el formato audiovisual a través de una metodología de trabajo y propuesta basada en la apropiación que otros tradicionales? (Pf)

7. ¿La participación es mayor en el aprendizaje al utilizar estrategias de exploración y descubrimiento a través de la apropiación? (Pg)

8. ¿Existe una relación entre el interés y actitud mostrada por los estudiantes hacia la materia de EPV a través del uso de las TIC con un planteamiento de trabajo basado en la apropiación? (Ph)

9. ¿Cuál es la valoración del alumnado con respecto al profesor en cuanto a la utilización de las TIC dentro del planteamiento de la EPV ? (Pi)

10. ¿Existen en los centros espacios, recursos (tanto humanos como materiales) y apoyo suficiente para la integración de las TIC para el proceso de enseñanza- aprendizaje en la materia de EPV? (Pj)

### 3.3 Objetivos generales y específicos

Los problemas planteados para la investigación nos llevan a delimitar los objetivos generales y específicos de la investigación con el fin de proponer unas hipótesis y metodología acorde con los objetivos que se deben de perseguir.

Los objetivos generales se enuncian del siguiente modo:

O1. Comprobar la eficacia de la apropiación audiovisual como estrategia didáctica en la materia de EPV para abordar la alfabetización audiovisual a través de una metodología acorde, mediante la exploración y participación.

O2. Analizar los conceptos y actitudes del alumnado y profesorado de los últimos cursos de la ESO hacia el arte contemporáneo, en especial, hacia aquellos planteamientos que utilizan la imagen audiovisual.

O3. Comprobar la capacidad analítica y expresiva del medio audiovisual en el alumnado a través de la utilización de las TIC.

A continuación se detalla las relaciones existentes entre el principal problema de investigación y los objetivos generales.

**Cuadro 8. Relación entre el problema principal y los objetivos generales**

Problema principal	Objetivos generales
P1	O1, O2, O3

Fuente: elaboración propia

Objetivos específicos:

- a. Estudiar los conocimientos del alumnado sobre el lenguaje audiovisual, para por un lado el análisis descriptivo y crítico de las imágenes, y por otro, para la expresión de ideas o sentimientos (Oa).
- b. Investigar sobre el grado de profundización de los estudiantes en la utilización de la apropiación audiovisual como práctica artística (Ob).
- c. Comprobar la eficacia de una metodología acorde a la producción cultural actual para el tratamiento del lenguaje y comunicación audiovisual frente a otras formas de trabajo (Oc).
- d. Comprobar el grado de manejo y usabilidad que tienen los estudiantes de ESO de las TIC para la exploración, investigación y creación, antes y después de emplear la apropiación como estrategia didáctica (Od).
- e. Investigar el interés que tiene el alumnado y el profesorado hacia la producción artística contemporánea que emplea el audiovisual como recurso expresivo y estético.
- f. Comprobar el grado de interés que tiene el alumnado hacia el aprendizaje para emplear una

estrategia de exploración y participación basada en la apropiación como planteamiento de trabajo.  
g. Comprobar el cambio de actitud del alumnado hacia la materia de EPV en relación a la utilización de las TIC como herramienta para un planteamiento de trabajo basado en la apropiación (Oh).

h. Comprobar cuál es la actitud del profesorado de la materia EPV hacia el uso en el aula de la apropiación como recurso conceptual y metodológico.

i. Analizar cuál es la actitud del alumnado con respecto al profesor al utilizar las TIC con una metodología basada en el descubrimiento y participación (Oi).

j. Estudiar en la práctica las posibilidades físicas y organizativas que tienen los centros de Educación Secundaria en la ciudad de Madrid para poder abordar planteamientos didácticos que utilicen las TIC como método de trabajo (Oj).

A continuación se detallan las relaciones entre los objetivos específicos y los problemas secundarios o derivados de la investigación:

**Cuadro 9. Relación entre problemas secundarios y objetivos específicos.**

Problemas secundarios	Objetivos específicos
Pa	Oa
Pb	Ob
Pc	Oc
Pd	Od
Pe	Oe
Pf	Of
Pg	Og
Ph	Oh
Pi	Oi
Pj	Oj

Fuente: elaboración propia

### 3.4. Hipótesis de investigación

En la elaboración de las hipótesis para la elaboración del experimento u observación empírica nos hemos guiado fundamentalmente sobre la investigación previa realizada de acuerdo a un instrumento fundamental como es el marco teórico: conceptual y contextual, o estado de la cuestión. Además la formulación de los problemas de investigación sirve como principal referente para determinar cuáles son las cuestiones a desarrollar como proposiciones tentativas aceptables para que puedan ser refutadas o aceptadas al final nuestra investigación. Estas quedan enunciadas de esta manera:

H1. El diseño de una estrategia didáctica acorde con el fenómeno de la apropiación, como método, posibilita una conceptualización más adecuada que otros métodos de trabajo sobre la capacidad expresiva y creación de significados en el medio audiovisual.

H2. La reflexión sobre las posibilidades didácticas del arte contemporáneo y de los medios audiovisuales es insuficiente por parte de los docentes de EPV en el contexto de producción de imágenes en la actualidad.

H3. El empleo de las TIC dentro de un planteamiento de trabajo basado en la utilización de material ya creado es propicio para incentivar una actitud más positiva hacia los mismos, para la exploración, comunicación y creación.

H4. Un mayor conocimiento por parte del alumnado y del profesorado sobre las TIC implica una mejor valoración hacia las mismas.

H5. El conocimiento del docente y su actitud acerca de las posibilidades didácticas de las TIC influye en su valoración para su aplicación en el aula

con el fin de abordar propuestas de creación actuales y la enseñanza del lenguaje audiovisual.

H6. El interés hacia la creación artística contemporánea audiovisual es mayor a través de un método de trabajo que implique tanto el análisis como la creación propia mediante la utilización de fragmentos provenientes de su consumo audiovisual.

H7. El interés en la reflexión crítica y en la producción creativa de los mensajes audiovisuales es mayor a través de una metodología que fomente la exploración y la participación.

H8. Facilitar más independencia para la elección de pautas en su propio trabajo implica la creación de un entorno comunicativo interescolar, en el que los alumnos compartan su opinión con todos los agentes de la comunidad educativa.

H9. Existe una mayor valoración hacia el docente y hacia la asignatura gracias a la utilización de las TIC en el contexto de la EPV.

H10. La configuración de los centros en cuanto a los recursos TIC (espacios, materiales y disponibilidad) es un factor relevante para su aplicación didáctica desde la materia de la EPV.

Tal como apunta García García y Romo (2007, p.3), cada nueva aportación que se hace al mundo del saber pasa por las “riberas” de la hipótesis, al mismo tiempo que debe pasar por “el horizonte de los objetivos”.

Por este motivo, para un entendimiento mejor de las diferentes descripciones, correlaciones y posibles diferencias planteadas en las hipótesis se hace conveniente relacionar éstas con los problemas de investigación a los que contestan y con los objetivos marcados para nuestra investigación.

**Cuadro 10. Relación entre hipótesis, problemas secundarios, problema de la investigación, objetivos específicos y generales.**

Hipótesis	Problemas secundarios	Problema Ppal.	Objetivos específicos	Objetivos generales	
H1	Pa	P1	Oa	O1	
	Pb		Ob		
	Pc		Oc		
H2	Pd		Od		
H3					
H4	Pe		Oe	O2	
H5					
H6	Pf		Of		
H7	Pg		Og		O3
H8					
H9	Ph		Oh		
	Pi		Oi		
H10	Pj		Oj		

Fuente: elaboración propia

### 3.5. Metodología

La metodología de investigación basada en el análisis exploratorio de datos, en la que se aplicará el modelo comparativo a través de un experimento controlado, en el que en nuestro caso consiste en someter a un experimento o un tratamiento específico a un grupo de alumnos concreto (grupo experimental) y un grupo de control con el que no se ha

usado dicho experimento o tratamiento específico con el fin de poder acercarnos a nivel de estudio al objeto científico de la investigación.

De forma esquemática podemos seguir el esquema que se presenta a continuación:

	Grupo Experimental	Grupo de Control
Momento 1	x1	y1
	Exposición al estímulo	Sin exposición al estímulo
Momento 2	x2	y2

**Figura 80. Esquema de experimento controlado.**  
Fuente: reelaboración de Herbert H. Hyman, 1984, pp. 260-261.

Se ha escogido esta modalidad para poder valorar y analizar las relaciones de causa y efecto en la que se comparen las respuestas obtenidas del grupo sometido al estímulo o experimento y el grupo de control. Para llevar a cabo este experimento controlado se ha escogido una investigación entre cualitativa y cuantitativa, puesto que interesa que en varias cuestiones se analice de forma más significativa la actitud del alumnado y en menor medida la del profesorado, en relación al uso de las TIC para la expresión artística contemporánea audiovisual, como método para la exploración de las posibilidades estéticas y críticas del medio audiovisual, así como si la estrategia de la apropiación audiovisual puede ser valorada positivamente para una mayor comprensión del lenguaje audiovisual y sus diferentes aplicaciones, y para un interés y participación mayor en la materia de EPV para estudiantes de 3º y 4º curso de ESO.

Para ello se ha optado por la observación participante como principal técnica de investigación cualitativa, y como apoyo fundamental para obtener un nivel diferente de datos, dos cuestionarios que van a ser cumplimentados por los estudiantes,

y dos entrevistas a todos los docentes colaboradores, coincidentes con los dos momentos de la investigación.

Hay que hacer notar, que aunque la elección de los grupos se ha hecho lo más equitativa posible para que el grupo de control y experimental tengan los mismos sujetos en cuanto a edad y nivel de enseñanza, no hemos podido controlar el número idéntico, puesto que estamos supeditados a la configuración de los centros.



#### 3.5.1. Características de la investigación. Procedimiento metodológico, instrumentos, recursos y planificación

##### 3.5.1.1. Procedimiento metodológico.

Los instrumentos de recogida de datos que se han utilizado han sido en primer lugar cuestionarios facilitados a los alumnos. Según el experimento controlado y la existencia de un grupo experimental y otro de control, se ha diseñado un pretest al inicio de la actividad y un posttest a término de ésta para ambos grupos, con la única diferencia que en el primero se ha procedido a una aplicación experimental mientras que al segundo no.

Para la elección de estos grupos, se ha establecido que cada centro nos proporcionara un grupo de 3º y de 4º, para que uno fuera uno el GC y otro el GE, alternativamente en cada centro, de tal manera que cuatro grupos fueran de control y otros cuatro experimentales. Así mismo, para que estos fueran homogéneos se ha procedido a elegir dentro de cada grupo dos niveles de 3º y dos niveles de 4º, de forma que en los resultados no tuviéramos diferencias significativas por la falta de homogeneidad en los grupos, de acuerdo a la edad o al nivel educativo.

En segundo lugar, el instrumento de recogida de datos para valorar las características de partida y la actitud posterior de los docentes colaboradores, consiste en una entrevista semiestructurada diseñada también en dos momentos, para que se lleve a cabo antes de empezar la investigación, y al finalizar.

Las preguntas establecidas en este instrumento van a ser diferentes en los dos momentos, puesto que en el primer caso, el objetivo es analizar las condiciones de partida de los mismos, y en el segundo caso, el objetivo radica en la valoración de la

experiencia vivida al comparar los dos grupos en el experimento controlado, por lo que las preguntas serán específicas para que se puedan valorar las dos opciones.

La duración se estima en unos 15-20 minutos, con la posibilidad de alargarse según la profundidad que quisieran darle en las respuestas de la misma.

En tercer lugar se va a utilizar la observación participante en el que el investigador va a adoptar el papel de docente durante el experimento en todos los grupos seleccionados a tal efecto. La observación se convierte en una herramienta indispensable que nos permite dar un significado determinado a lo que se observa dentro de un ambiente contextual determinado.

A través de la inmersión en el campo, definiendo el campo como la realidad a la que se pretende acercarse, cuyo escenario es la vida en el aula en la asignatura de la EPV, se ha intentado disminuir la distancia existente entre el punto de vista del investigador y de los observados, para que el comportamiento y actuación de los observados se produzca de forma natural<sup>132</sup>. Según Kawulich (2006), los distintos autores que han investigado sobre esta técnica de investigación cualitativa indican que la misma es también un aprendizaje para el observador a través de involucrarse progresivamente en la situación que se pretende analizar.

Para ello hemos pedido a los docentes que estén presentes en todo momento para evitar generalizaciones erróneas y podamos observar el comportamiento y actitud de los mismos, y en el

132. En este caso, hay que comentar que en cuanto el sujeto es consciente de ser observado, y que sus actuaciones, actitudes o comportamientos son analizados, puede que influya en los mismos, de tal manera que el investigador necesita poner en práctica la habilidad de acercarse a esta distancia, debido a que con los objetivos propuestos se pretende un cambio de actitud y comportamiento en relación a las diferentes variables.

caso de creerlo oportuno, participen, actúen o intervengan.

A los docentes colaboradores se les ha facilitado la secuencia didáctica a modo de guía de todas las actividades y acciones que se han emprendido.

Las funciones que vamos a asignar a la observación son la descriptiva, con la que se intentarán acopiar el número máximo de informaciones sobre conductas, representaciones e interacciones de acuerdo al objeto de estudio, y también, la función de verificación. Se tendrán en cuenta aspectos que se han estipulado para la realización del experimento.

En cuanto al desarrollo de la investigación se ha de poner de manifiesto que el equipo directivo ha estado de acuerdo en el desarrollo de la propuesta, las actividades o recursos necesarios para ponerlo en práctica. También se ha de comentar que en mayor o menor medida han estado dispuestos a colaborar en la planificación para el desarrollo de las actividades, para evitar problemas en cuanto a la disposición del centro, las normas administrativas y el Reglamento

de Régimen Interior, sobre todo en la parte concerniente al uso del espacio y las instalaciones del centro, así como las normas de convivencia.

El equipo directivo nos ha ayudado en mayor o menor medida para recoger los datos principales del centro, en relación a la disponibilidad de TIC, ordenadores por alumno, y otros datos como la estructura de niveles educativos o planes de acción educativa.

### 3.5.1.2. Recursos.

Los recursos utilizados para recabar los datos necesarios para cumplir nuestros objetivos y validar las hipótesis han sido sencillos. Se han necesitado para los cuestionarios de los alumnos y alumnas copias impresas de los mismos, y además, se han empleado copias impresas para facilitar información de la práctica y un tutorial o instrucciones de las principales herramientas informáticas que se va a emplear.

La relación de copias impresas utilizadas queda de esta manera:

**Tabla 3. Relación de número de páginas empleadas por instrumentos de la investigación.**

Recurso empleado	nº páginas /nº alumnos	Total
Pretest	3/146	438
Posttest	3/146	438
Información webs y recursos	1/146	146
Tutorial	4/146	584
Total		1606

Fuente: elaboración propia

Para el análisis de las imágenes audiovisuales nos hemos servido de ejemplos de diferente procedencia. Para ello hemos seleccionado fragmentos de material audiovisual que presuntamente pudieran interesarles, motivarles o gustarles, pero siempre teniendo en cuenta la adecuación de los mismos a los efectos y contenidos que queríamos conseguir y abordar.

El montaje de estos fragmentos se ha realizado a través de los programas de edición de vídeo Premiere o AVS Editor, y la localización de estos fragmentos ha sido a través del material audiovisual en la mediateca en diferentes centros de investigación, como en la videoteca personal, y a través de plataformas digitales de visualización de vídeos como Youtube, Vimeo o Daily Motion.

Para difundir y enseñar estos ejemplos se ha necesitado los diferentes dispositivos que nos ha facilitado el centro, como un proyector, ordenador y altavoces, así como una sala habilitada para visionar este tipo de material cuando estaba disponible.

El centro nos ha facilitado también los programas informáticos necesarios para la realización de la práctica, y para la búsqueda de información y descarga de vídeos.

Sobre este punto cabe anotar que al situar el experimento en un contexto real, hemos empleado los recursos que nos ha facilitado el centro y hemos partido de las normas de uso y de convivencia de cada uno de ellos. Esto viene a decir que si en un centro existe la prohibición explícita de grabar imágenes, hemos tenido que ubicar esta actividad fuera del mismo, e ir adecuando cada situación e inconveniente a nuestros objetivos.

También en cuanto a los programas de edición de vídeo, hemos utilizado el que estaba instalado en

el centro para el montaje y postproducción de los vídeos, así como otros relacionados con el sonido. Para ello hemos tenido que contactar previamente con el o los docentes encargados del mantenimiento TIC, ya que en ninguno de los centros colaboradores es el docente de la materia EPV.

En cuanto a la observación participante, simplemente se ha empleado un libro de notas y en ocasiones un *notebook* para registrar todos aquellos aspectos importantes prefijados después de cada sesión. De esta forma la información se tenía de forma más estructurada según los grupos, y según las actividades que se iban realizando en las diferentes sesiones.

Por último, ante la posibilidad de la aparición de problemas de difícil solución o que alteraran enormemente el funcionamiento normal del experimento o las variables de partida, se han optado por soluciones alternativas que se detallarán en el análisis y la valoración de la investigación.

#### 3.5.1.2. Elaboración del experimento. Instrumentos.

##### Pretest y posttest

Debido a que nuestra intención es la consecución de los objetivos prefijados, el diseño del pretest y posttest empleado para ambos grupos se ha realizado de forma similar para que se pueda verificar la “ganancia” de aprendizaje de forma individual, con variaciones en cuanto a la formulación del enunciado o los ejemplos enunciados, pero que en ambos casos sirvan para la detección de los conceptos, además de hábitos y actitudes que queremos evaluar y analizar.

Para ello, el diseño de ambos cuestionarios, se ha dividido en diferentes partes, una relacionada con los conceptos relacionados con el lenguaje audiovisual, con el arte contemporáneo; en segundo lugar, relacionado con los procedimientos, en cuanto al manejo y uso de las TIC; y en tercer lugar, en relación a las actitudes mostradas hacia el docente, los recursos y el aprendizaje, teniendo en cuenta su participación, interés, o motivación hacia la asignatura de EPV en general.

Son un total de 20 cuestiones sencillas y claras para que realicen de forma rápida y sin demasiadas complicaciones. La duración para su cumplimentación se estima que sea entre unos 15-20 minutos. El lenguaje empleado en ambos casos ha sido sencillo, con el objetivo de minimizar los problemas a la hora de su comprensión y facilitar la respuesta a los estudiantes.

Las preguntas que se plantearon en la parte de contenidos son similares en el pretest y en el postest, al igual que aquellas actitudinales y de uso y manejo de las TIC.

### Pretest

Este instrumento será concebido como estudio piloto para determinar las condiciones de partida, que más tarde serán examinadas mediante otros métodos cualitativos. En cuanto a su estructura y contenido, y siguiendo los principios de investigación, se han elaborado una serie de constructos/ atributos relacionados con:

- **Cuestiones sociodemográficas.**
- **Conocimientos generales previos sobre arte y lenguaje audiovisual.** Detección de ideas previas
  - a. Unidad modular general: conocimientos a

priori conocidos (ideas previas obtenidas mediante la educación formal, no formal e informal sobre el lenguaje audiovisual).

b. Unidad modular específica: conocimientos a priori desconocidos (arte contemporáneo, y también sobre lenguaje audiovisual).

- **Hábitos y conocimientos instrumentales de las TIC**

a. Escala de Likert frecuencia de utilización recursos.

b. Unidad modular general: conocimientos a priori conocidos.

Escala de Likert de actitudes en relación a procedimientos.

Escala de Likert de actitudes en relación al uso de recursos tecnológicos con fines didácticos y materiales tradicionales.

Escala de Likert de actitudes hacia docente en relación al empleo recursos TIC.

- **Escala de Likert de actitudes sobre cuestiones relacionadas con aprendizaje.**

- Afectivo.

- Procedimental: conductas.

Estos indicadores han sido concretados en un cuestionario en el que las respuestas se establecen de dos formas, por un lado están guiadas mediante una serie de opciones ya predeterminadas, y por otro lado, están aquellas que son de “respuesta corta” en las que el estudiante tienen que escribir un pequeño texto.

Para la elaboración del cuestionario inicial se han relacionado estos rasgos enumerados anteriormente y una serie de variables relacionados o no entre sí:

**Cuadro 11. Relación entre rasgos, variables e indicadores.**

Rasgos	Variables	Indicadores y valoración
Cuestiones sociodemográficas	Edad, hábitos	Sin relación entre sí.
Conocimientos. Ideas previas lenguaje audiovisual y arte	Conceptos, procedimientos	- Relacionadas entre sí a través de prueba de conocimiento. - Relación de componentes a través del número de ítems contestados.
Conocimientos generales sobre las TIC y valoración.	Conceptos, procedimientos (uso), Actitudes	- Relación entre parámetros a través de la escala de Likert. - Preguntas abiertas. Relación de componentes a través del número de ítems contestados.
Valoración procedimientos	Actitudes, intereses (valor prospectivo)	Relación de componentes a través de escala de Likert.
Valoración recursos	Actitudes, intereses	Relación de componentes a través de escala de Likert.
Docente	Actitudes	Relación de componentes a través de escala de Likert.
Actitudes aprendizaje	Actitudes	Relación de componentes a través de escala de Likert.

Fuente: elaboración propia

**Postest**

Para evaluar los conocimientos sobre el lenguaje audiovisual y el arte contemporáneo se han hecho variaciones en relación al pretest para comparar y analizar los resultados del grupo control y el grupo experimental en cuanto a la influencia del tratamiento experimental sobre dichos rasgos. Las modificaciones que se han realizado en el postest, son las relacionadas con los ejemplos empleados en la pregunta, sobre todo aquellas preguntas apoyadas en

obras, imágenes o fragmentos audiovisuales, y al nivel de profundidad y complejidad empleados. De tal manera que en el pretest se han utilizado respuestas de menor complejidad, y en el postest de mayor complejidad.

El motivo por el que se ha optado por seguir este procedimiento para recabar los datos al concluir el experimento, es porque se parte de la condición de que la apropiación como procedimiento para acercarse al audiovisual no ha sido utilizada de forma

extendida en el ámbito de la educación formal anteriormente, por lo que se hace necesario establecerlo de esta manera para valorar la ganancia de aprendizaje y también, y lo más relevante, para valorar la actitud de los estudiantes.

En primer lugar, se hará una relación de los indicadores correspondientes:

- **Cuestiones sociodemográficas.**
- **Aplicación de conceptos tratados durante el experimento con diferentes niveles de dificultad.** De tal manera que habrá dos preguntas de dificultad media, otras dos de dificultad media-alta, y otra de dificultad elevada.

- **Hábitos TIC. Uso prospectivo.**
  - a. Escala Likert para valorar la intención de utilización hipotética.
  - b. Pregunta abierta. Actitud.
- **Escala de Likert de actitudes en relación a procedimientos realizados en experimento.**
- **Escala de Likert de actitudes en relación al uso de recursos empleados:**
  - a. Recursos tecnológicos con fines didácticos y materiales tradicionales.
  - b. Material videográfico presentado.

- **Escala de Likert de actitudes hacia el docente en relación al empleo recursos TIC.**
- **Escala de Likert de actitudes sobre cuestiones relacionadas con aprendizaje.**
  - Afectivo.
  - Procedimental: conductas.

Al igual que se ha hecho con el pretest se presentarán la relación entre variables y el sistema elegido para seleccionar los datos.

**Cuadro 12. Relación entre variables. Opciones de valoración en el postest.**

Relación entre los diferentes constructos y los tipos de variables. Opciones de valoración		
Cuestiones sociodemográficas	Edad	(Ya incluido en pretest).
Conocimientos. Ideas previas lenguaje audiovisual y arte	Aplicación de conceptos	Relacionadas entre sí a través de prueba de conocimiento. Relación de componentes a través del número de ítems contestados.
Conocimientos generales sobre las TIC y valoración.	Actitudes Uso prospectivo	- Relación entre parámetros a través de la escala de Likert. - Preguntas abiertas. Relación de componentes a través del número de ítems contestados.
Valoración procedimientos	Actitudes, intereses	Relación de componentes a través de escala de Likert.
Valoración recursos	Actitudes, intereses	Relación de componentes a través de escala de Likert.
Docente	Actitudes, valoración	Relación de componentes a través de escala de Likert.
Actitudes aprendizaje	Actitudes	Relación de componentes a través de escala de Likert.
Comentario y valoración final	Actitud	Preguntas abiertas. Análisis del nº de respuestas y valoración.

Fuente: elaboración propia



En el posttest cabe anunciar que aunque se ha optado por no repetir de forma idéntica todas las preguntas, se han repetido varias preguntas con el fin de comparar los resultados iniciales con los posteriores a la realización del experimento, y que hemos denominado como “preguntas control”. En este caso concreto dichas preguntas se relacionan con el apartado de conocimientos sobre el lenguaje audiovisual y también sobre la valoración de recursos.

#### **Observación participante**

#### **Elaboración del desarrollo del experimento. Guía y aplicación**

Como se ha comentado, la observación participante va a desarrollarse en torno a dos funciones principales, la de descripción y la de verificación. La observación debe cumplir una serie de requisitos indispensables, según las indicaciones de Taylor y Bogdan (1994), la observación participante ha de comprender los siguientes parámetros para obtener con mayor eficacia los datos descriptivos:

- Lenguaje adecuado al grupo donde se desarrolla la observación.
- Pasar de aspectos generales a aspectos particulares, cambios de puntos de vista.
- Realizar un esfuerzo mental en el que se recuerden el desarrollo lo más exacto posible de las sesiones, y tomar notas tan pronto como sea posible. Puesto que tomar nota durante la observación puede asaltar a los sujetos implicados la conciencia de ser “objetos de observación”, y por tanto agravarse la distancia entre investigador y grupo.
- Hacer un diagrama lo más fiel posible del espacio donde se va a desarrollar la acción y hacer

un esquema de los movimientos que se producen en el mismo.

- En las rupturas de determinadas acciones, intentar recordar la primera parte y la última de un comentario para reflejar luego en un modo más detallado y veraz las conversaciones.

Además de los requisitos comentados, se exige que la observación guarde relación con unos objetivos ya planteados y definidos por la propia investigación, y realizar una planificación sistemática.

Esta forma de inmersión en el contexto que se pretende analizar es para que se puedan completar diferentes aspectos que se escapan en las entrevistas o en los cuestionarios, como por ejemplo para revisar las expresiones no verbales de opiniones o sentimientos (Kawulich, 2006) y así mismo, éstos tienen una duración temporal ínfima con respecto a la duración de aquello que se pretende observar.

Dentro de este instrumento en cuanto a la metodología a emplear en la técnica observacional, la observación sistemática nos indica que:

- En primer lugar se debe precisar el objeto en cuanto a sujetos y situaciones. En nuestra investigación los sujetos son 8 grupos de instituto seleccionados para llevar a cabo el experimento, 4 de los cuáles se someterán al experimento y 4 que no.
- La adecuación del modo de análisis.
- Tal y como se ha comentado, los recursos deben ser idóneos para llevar a cabo de la manera más correcta posible el acopio de todos los datos necesarios. En este caso se optará por el “libro de notas” o cuaderno de campo, en el que de forma narrativa y retrospectiva se relata-

rá con todo detalle aquellos comportamientos, acciones y representaciones que se den en el desarrollo de las sesiones planificadas para el experimento. No sólo se hará un detalle descriptivo de esto, sino que también el detalle de las circunstancias de la acción en cuanto a las condiciones físicas o ambientales o la reacción ante los materiales seleccionados.

- De forma concreta y para que los resultados se presenten en una secuencia lógica y sistemática, se ha procedido a analizar las situaciones y acciones de acuerdo a unos parámetros, pero dentro de las actividades y sesiones programadas.

Además, en el mismo, podremos reseñar aquellos acontecimientos, conductas o situaciones que no estén predefinidas y predeterminadas, para ver si son útiles para el posterior análisis que se realizarán de los datos, y sobre todo a la luz de los resultados obtenidos con los otros instrumentos.

Esta relación concuerda con los propósitos generales de la observación participante.

Debido a que la idea de este instrumento es hacer una inmersión en el campo y objeto de estudio, para lo que la investigadora ha asumido el papel de docente, se ha elaborado al respecto una secuencia o guía didáctica<sup>133</sup> para el correcto desarrollo del mismo, y también se ha procedido a diseñar y escoger los materiales empleados para las explicaciones teóricas de la primera parte de la actividad. En cuanto a la parte experimental y práctica de la secuencia didáctica, se ha propuesto un tema sobre el que trabajar, con mayor o menor incidencia en la definición de la práctica y campo de acción por parte de los estudiantes, pues depende de los grupos y su participación.

En cuanto a la delimitación de la observación, no sólo se adscribe al conjunto de actividades que se han diseñado en la secuencia didáctica, sino que se consideran también el tiempo de cumplimentación de los cuestionarios, puesto que nos permite revisar los puntos de partida de los estudiantes y metas alcanzadas en cuanto a los rasgos analizados con cada uno de los instrumentos diseñados a tal efecto.

No obstante, se ha construido una guía para dirigir o focalizar nuestra observación sobre determinados aspectos, aunque tengamos en cuenta otros factores más sutiles o no previstos previamente.

### **Aspectos generales**

- Interés y motivación. Para ello la atención se va a fijar en la participación, la puntualidad, la escucha activa, silencio, la cantidad de preguntas y el tipo de preguntas o trabajo fuera del horario escolar, entre otros.

Este aspecto también va a ser considerado para los docentes, a través de su actitud en el aula, sus intervenciones o puntualizaciones.

- Descripción del contexto espacial para el desarrollo de la secuencia didáctica. Para ello se detallarán cómo se ubican los sujetos, comodidad, las características físicas de los espacios.

- Características de las herramientas y recursos disponibles. Organización.

Estos aspectos generales van a servir de base y apoyo para el resto de aspectos concretos y están relacionados con los rasgos indicados en los cuestionarios y en las entrevistas hacia los docentes, ya que van a ser objeto principal de la observación.

133. Esta secuencia se puede consultar en el apéndice documental.

- a) Conceptos y procedimientos
  - Ideas previas sobre el lenguaje audiovisual. Conceptos básicos, características de los diferentes formatos.
  - Aplicación práctica de los contenidos. Parte teórica, parte experimental.
  - Conocimiento de los ejemplos propuestos.
- b) Uso de las TIC dentro y fuera del aula y otros recursos
  - Manejo de las herramientas TIC propuestas.
  - Utilización de otras herramientas no previstas para la práctica.
  - Diferentes usos para estas herramientas.
  - Aportación de material propio y cuidado del material.
- c) Actitud y comportamiento
  - Hacia los propios contenidos, comentarios positivos, preguntas realizadas.
  - Actitud hacia los recursos. Número de programas, variedad de fuentes empleadas para localizar materiales. Exploración de las posibilidades de la herramienta.
  - Valoración hacia el docente. Escucha activa.
  - Colaboración y funcionamiento del grupo de trabajo. Cumplimiento de asignación de tareas individuales y en grupo.

#### Entrevistas a los profesores-colaboradores

Se ha procedido a la elaboración de una serie de cuestiones que se han planificado con el propósito de seguir con las guías planteadas para nuestra investigación para valorar el papel de los docentes que van a colaborar en la misma. En relación a las cuestiones se ha procedido a hacer una separación según los rasgos que se van a analizar. El momento seleccionado para la realización y desarrollo de las entrevistas personales a cada docente ha sido para una valoración inicial, que se ha producido inmediatamente antes de emprender la aplicación del experimento en su aula, y otra después de la práctica o experimento.

La estructura de estas dos entrevistas es en algunos puntos diferente, puesto que en la entrevista inicial se pretende recabar datos para situar los parámetros que se analizan desde una situación o condición de partida, y en la entrevista post experimento se omiten ciertas preguntas ya realizadas en la inicial, y además, las mismas se centran en recoger informaciones por parte de los docentes colaboradores con el fin de clarificar cuál es su postura con respecto a las actividades realizadas en ambos grupos (experimental y de control), en cuanto a la metodología, participación de los estudiantes o recursos empleados entre otros.

Antes de enumerar los apartados o los bloques de preguntas, se ha hecho una pregunta de control para ver si efectivamente, la persona entrevistada tenía disposición para seguir con el desarrollo normal y previsto de la entrevista. Y también en relación al registro sonoro de la misma para que la transcripción y la recogida de datos sea lo más efectiva posible.

Como se ha comentado previamente, la estruc-

tura de las entrevistas no es idéntica por lo que es necesario un detalle de la misma en cada caso:

### Entrevista al inicio del experimento

1. Cuestiones relacionadas con la Identificación y perfil del profesor-colaborador.
  - Identidad: Nombre y edad.
  - Perfil profesional: formación académica principal y complementaria.
  - Perfil investigador: identificación de cursos, realización de obra artística propia.
2. Preguntas relacionadas con la actitud del profesor hacia el arte contemporáneo y preguntas con la metodología utilizada por el profesor en relación al proceso de enseñanza aprendizaje sobre esta cuestión.
3. Preguntas dirigidas a conocer la actitud del profesor de la implicación de la materia EPV para la alfabetización audiovisual. Procedimientos: metodología empleada.
4. Cuestiones para conocer los conocimientos del docente y su actitud del docente con respecto a las TIC y su importancia educativa y valoración de recursos disponibles:
  - Interés: actitud ante diferentes herramientas TIC y uso.
  - cognitivo - conceptual.
  - valoración : recursos disponibles, aprendizaje.
5. Preguntas sobre valoración general proceso de enseñanza- aprendizaje:
  - Valoración alumnos.
  - Objetivos.
  - Motivación, aprendizaje.
 Procedimientos: metodología empleada.

**Cuadro 13. Relación de los tipos de preguntas para los profesores-colaboradores, entrevista inicial.**

Tipo de pregunta	Nº de pregunta
1. Identificación y perfil del profesor-colaborador.	1-6
2. Actitud y empleo del arte contemporáneo como contenido o método de creación.	7-9 11
3. Actitud y empleo lenguaje audiovisual. Alfabetización audiovisual.	10 12-14
4. Uso y valoración TIC.	15-20
5. Actitud y valoración hacia el aprendizaje.	21-24

Fuente: elaboración propia

**Cuadro 14. Relación de tipos de preguntas para los profesores-colaboradores, entrevista final.**

Tipo de pregunta	Nº de pregunta
1. Identificación y perfil del profesor-colaborador.	1-2
2. Valoración sobre los contenidos trabajados.	3-5
3. Valoración TIC y uso prospectivo.	6-8
4. Actitud.	9-18
- Valoración de procedimientos y propuesta.	9-11
- Estrategia didáctica y empleo de recursos TIC.	13-14, 17
- Aprendizaje. Valoración de participación e interés.	15-16
- Valoración de la experiencia.	18

Fuente: elaboración propia

**Entrevista al concluir el experimento**

En relación a la entrevista post experimento existen también una serie de parámetros establecidos en la estructura. Pero en este caso, el número de preguntas es inferior, puesto que aquellas en las que en la entrevista previa a la realización del experimento en los centros iban encaminadas a mostrar el nivel de manejo de herramientas, o el perfil académico y formación de los docentes no es necesaria en este punto, puesto que ya se posee dicha información.

La estructura, por tanto, queda de esta manera:  
- Posible empleo en años siguientes.

- Actitud.

1. Valoración propuesta metodológica y procedimientos (Control y Experimental).

- Actitud propia y de los estudiantes.

2. Estrategia didáctica y valoración de recursos TIC.

- Actitud apropiación como procedimiento y estrategia didáctica.

- Actitud propia y de los estudiantes.

3. Aprendizaje. Valoración de participación e interés.

4. Valoración general de la experiencia.

5. Cuestiones relacionadas con la Identificación y perfil del profesor-colaborador.

- Identidad: Nombre.

- Perfil profesional: Situación laboral en el centro colaborador.

6. Valoración de los contenidos trabajados

Idoneidad ejemplos.

- Aproximación al lenguaje audiovisual y creación artística contemporánea.

7. Valoración TIC y uso prospectivo.

- Estimación sobre el funcionamiento de los recursos.

#### 3.5.1.4. Secuencia temporal.

Debido a que el experimento ha necesitado de la colaboración de diversos centros educativos ubicados en la ciudad de Madrid, se ha requerido una planificación exhaustiva para minimizar inconvenientes a la hora de llevarlo a cabo.

La investigación se ha desarrollado en el curso escolar de 2014-2015. Y han sido necesarias distintas etapas:

**1.- Diseño, planificación y contacto.** Desde mayo a septiembre de 2014 se han recogido los diferentes aspectos relevantes de fase de investigación teórica, así como otros proyectos llevados a cabo en diferentes localizaciones, con el fin de realizar el diseño de la investigación, en la que se han concentrado los intereses y motivaciones principales que nos han llevado a emprender este proyecto.

Una vez que se han tenido los objetivos y preguntas de nuestra investigación, se ha llevado a cabo la planificación. Para ello hemos realizado una secuencia y guía didáctica en la que se recogen los contenidos y temas a tratar, para ello ha habido una fase en la que de forma exhaustiva se han elegido los ejemplos más idóneos para tratar estas cuestiones. Además se ha detallado la metodología empleada en ambos grupos, los criterios de evaluación pertinentes y los recursos necesarios, así como otros aspectos que normalmente se recogen en la normativa para la realización de guías didácticas<sup>134</sup>.

En esta etapa, por último, se ha contactado con distintos centros públicos de Madrid, para ello se ha localizado aquellos que mejor se amoldaran a nuestros criterios de selección. Para ello, se han visitado las diferentes páginas web y acto seguido hemos contactado con ellos. En algunos casos directamente con el departamento de la materia desde la

que se quería exponer el proyecto, siempre y cuando apareciera en la web, o con el equipo directivo.

En esta etapa se han trasladado a grandes rasgos los aspectos más destacados de la investigación para determinar si el equipo pedagógico estaba interesado en colaborar y también que ellos nos concretaran cuál era la disposición que tendríamos de elementos o recursos necesarios para el correcto desarrollo, en cuanto a espacios, número de sesiones, recursos materiales, apoyo técnico e instrumental.

**2.-Elaboración de instrumentos de recogida de datos y planificación para la aplicación:** pretest y postest, estructura de la observación participante y entrevista semiestructurada a los docentes (previa y posterior al experimento). Esta etapa ha tenido lugar entre octubre y noviembre del 2014. En la misma se han tenido en cuenta los objetivos e hipótesis que se han elaborado previamente, con el fin de ajustar los instrumentos a estos parámetros señalados. En el caso de la observación participante se han establecido los puntos claves sobre los que iba a incidir dicha observación, y cómo iban a estar estructurados con el fin de obtener los datos de forma más precisa.

En este momento también se ha cerrado cuestiones de tipo organizativo como el calendario de aplicación, cuáles iban a ser los recursos necesarios para cada sesión y la disposición de los mismos. Este aspecto ha resultado ser vital, porque en los centros normalmente tienen un horario prefijado en el que cada profesor o profesora tiene que anotar cuando van a utilizar las aulas disponibles con herramientas TIC. Por esta razón especialmente se

134. Al respecto cabe destacar que aunque existan aspectos dentro del diseño curricular vigente en el sistema educativo español, distantes de algunas de nuestras premisas y motivaciones para la realización del proyecto, se ha considerado que en cuanto que la puesta en práctica se iba a efectuar en un contexto educativo real, es necesario que se ajuste a la realidad educativa misma, en los distintos niveles de concreción curricular, desde la normativa hasta el propio aula.



ha tenido en cuenta la temporalización del desarrollo didáctico del experimento. En este sentido, el tiempo ha sido un factor protagonista debido al apretado calendario escolar, puesto que muchos de los docentes con los que hemos negociado para realizar el proyecto en su centro estaban supeditados a una programación, que en muchos casos estaban obligados a cumplir. Por este motivo se ha organizado el tiempo según estas necesidades específicas, intentándonos ajustar al tiempo estimado previamente.

**3.- Etapa de desarrollo del experimento.** En esta fase hemos puesto en práctica el experimento. Nos ha llevado cinco meses, del mes de diciembre al mes de abril de 2015. Como los niveles seleccionados, de 3º y 4º curso, no disponen del mismo número de horas por semana para la materia de EPV, el experimento se ha llevado a cabo de forma simultánea hasta cierto punto, puesto que en el primer caso disponen de 2 horas por semana y en el segundo caso de 3 horas por semana. La secuencia didáctica está pensada para que dure de 7 a 8 sesiones<sup>135</sup> consecutivas, tiempo en el que se ha desarrollado la observación participante, a lo que habría que añadir la sesión en la que hemos pasado a los estudiantes el pretest y el posttest, por lo que en cada centro hemos empleado 4 semanas en el caso de los terceros y en el caso de los cuartos, algo menos de 3 semanas.

La entrevista abierta se ha efectuado inmediatamente antes e inmediatamente después de la finalización del experimento, para evitar que estos momentos estuvieran muy alejados de la finalización del experimento, sobre todo de cara a las valoraciones e impresiones de los docentes.

**4.- Grabación de datos.** En esta fase hemos empleado aproximadamente un mes, concretamente durante el mes de mayo del 2015. En esta etapa se han realizado un recuento de los resultados y su grabación para un posterior análisis.

**5.- Análisis, conclusiones de la investigación y contrastación de hipótesis.** En último lugar se ha realizado el informe de la investigación para poder elaborar las pertinentes conclusiones y la contrastación de las hipótesis planteadas al inicio de nuestra investigación. Esta etapa se ha realizado de forma simultánea a medida que teníamos los datos de la fase anterior. Se ha empleado un total de 3 meses, del mes de mayo al mes de julio.

**6.- Revisión.** En último lugar, se han efectuado las revisiones necesarias para completar la validación de los resultados obtenidos y la concordancia con otros aspectos de la investigación como los objetivos, hipótesis y conclusiones.

Para recoger los datos se han realizado dos pruebas de control, la recogida de datos, impresiones y descripciones de la experiencia en el aula fruto de la observación participante, y las entrevistas a los profesores en el momento 1 y 2 de la investigación.

De igual modo se aclara que en las dos pruebas se determinarán aspectos relacionados exclusivamente con los estudiantes, en la observación participante, con estudiantes y docentes, y en la entrevista con docentes, aunque también se tratarán cuestiones concernientes a los estudiantes.

135. Recordar que esta variación depende sobre todo de los problemas técnicos que nos hayamos podido encontrar como un fallo de conexión a Internet, la ocupación de las aulas de informática por otros grupos, o también de encontrarnos con días de excursiones o falta de material.



### 4. Análisis e interpretación de los datos

*Renunciar a nuestra libertad es renunciar a nuestra calidad de hombres,  
y con esto a todos los deberes de la humanidad.*

J.J. Rosseau

#### 4.1. Procedimiento de análisis

En primer lugar, las pruebas de control o el Pretest y el Postest, guardan una relación idéntica en cuanto al número de preguntas, facilitada a la muestra seleccionada, tanto el Grupo Control (GC) como el Grupo Experimental (GE).

Ambas pruebas tienen una estructura parecida en cuanto a que existe un número determinado de cuestiones relacionadas con los contenidos; con el uso y valoración de las TIC, en el contexto educativo y fuera de él; en relación a la actitud en general que tienen sobre el aprendizaje y sobre la materia; y además, de la valoración del profesor en el empleo de estos recursos.

Cabe anotar que en la prueba del Pretest, las cuestiones relacionadas con los contenidos determinarán el nivel inicial que los estudiantes poseen de forma general, y en el caso del Postest se valorarán la aplicación de los contenidos trabajados durante el experimento. Para ello se han realizado diferentes tipo de preguntas, algunas de ellas se establecen cinco opciones para que elijan la respuesta más idónea, y para se realicen combinaciones entre las opciones propuestas, y otras, han sido enunciadas para establecer una respuesta abierta, en la que podían hacer enumeraciones de lo que se les pregunta, de tal manera que se ha valorado el número de ítems que han introducido cada uno.

Para determinar el uso de los estudiantes de las TIC en diferentes contextos se ha seleccionado

escalas de valores de cinco para determinar la frecuencia y usabilidad, por ser más manejable para la cuantificación de las respuestas dadas y se ha dispuesto de la siguiente manera:

- 1= nunca
- 2= alguna vez
- 3= a veces
- 4= frecuentemente
- 5= muy frecuentemente

También se ha empleado la pregunta abierta en dos ocasiones y, en consecuencia, se ha valorado el número de ítems que han indicado en cada caso, y los porcentajes obtenidos de acuerdo a la muestra seleccionada. La transcripción de estas respuestas abiertas se ha hecho lo más fiel posible a lo que han escrito, pero corrigiendo algunos errores gramaticales y ortográficos.

Por otra parte, en aquellas cuestiones que se han formulado para establecer una valoración de la actitud, se ha empleado también escalas de valores de cinco. En este caso, se ha formulado de la siguiente manera:

- 1= nada
- 2= poco
- 3= normal
- 4= bastante
- 5= mucho

O de forma muy minoritaria:

- 1= mala
- 2= regular
- 3= normal
- 4= buena
- 5= muy buena

En el análisis de los datos se ha tenido en cuenta en todo momento los dos grupos (control y experimental) sometidos al experimento. Al mismo tiempo se han considerado para el análisis, en primer lugar y con mayor protagonismo, a los estudiantes de la muestra, y seguidamente a los docentes colaboradores.

En último lugar, para realizar el análisis de los resultados se han utilizado las medidas de tendencia central más comunes y que son las más aconsejables para el cómputo de datos que manejamos. Son el promedio o media y la desviación típica. Este último valor es la medida de dispersión más utilizada y nos indica la desviación esperada en relación a la media. Además en los resultados se ha obtenido la moda, el valor más repetido, y la mediana, que es el valor central de resultados los obtenidos en cada caso.

Para conocer con detalle un conjunto de datos no basta con conocer las medidas de tendencia central, sino que necesitamos conocer también la desviación que presentan los datos en su distribución respecto a la media aritmética de dicha distribución, con objeto de tener una visión de los mismos más acorde con la realidad al momento de describirlos e interpretarlos para la elaboración de conclusiones. En cuanto a las preguntas en las que hemos hallado los valores porcentuales, aclaramos que el cálculo se ha hecho en relación al total de la muestra, sobre todo cuando indicamos el porcentaje de respuesta obtenido en cada cuestión aunque después, cuan-

do hemos querido hacer un balance de las respuestas obtenidas, los porcentajes se han calculado en relación al número de participantes que han dado una respuesta. Sobre este aspecto también señalamos que cuando hacemos la comparación de resultados en un grupo y otro, utilizamos también los porcentajes relativos al número de participantes de cada grupo, puesto que como ha quedado de manifiesto, hay 4 participantes más en el GE, por lo que la valoración final de los resultados se realiza de acuerdo a esta pequeña diferencia.

En el análisis de los datos recogidos en la observación participante ha requerido tener presente las limitaciones de esta técnica. Según dice Kawulich (2006), hay que considerar que la misma está dirigida por una persona que se presenta como un instrumento de recolección de datos, y por lo tanto, para obtener dichos datos, influyen cuestiones como la raza, sexo, personalidad, o aproximación teórica. Cualquier interacción puede modificar el objeto observado (Ibíd.). Esto se debe considerar, en consecuencia, en el análisis de los datos e interpretación.

Para que el lector pueda realizar un recorrido por las fases de la investigación empírica, los resultados se han mostrado según dichas fases.

1. En primer lugar, para determinar las condiciones de partida de los dos grupos de estudiantes y profesores, se han analizado los resultados del pretest, de la entrevista al inicio del experimento a los docentes, y de la primera sesión de la secuencia didáctica a través de la observación participante, ya que la misma se ha destinado a la detección de ideas previas. En esta fase se mostrará cuál es el perfil y características de los

estudiantes y de los docentes de acuerdo a un número acotado de aspectos.

2. En segundo lugar, se va a analizar los datos recogidos en nuestro diario de notas durante la observación participante. Para guiar el proceso y el desarrollo del experimento hemos analizado los diferentes factores previstos según las diferentes sesiones.

3. Seguidamente, y en tercer lugar, se realizará un análisis de los resultados después de concluir la experiencia, a través del postest y de la entrevista al final del experimento a los docentes.

4. Por último, se hará una comparación de los resultados en los diferentes momentos, con el objetivo de verificar la ganancia en el grupo sometido al estímulo y de esta manera, servir de apoyo para poder contrastar nuestras hipótesis. En esta parte, como es lógico, se tendrá en cuenta todos los instrumentos diseñados para la recogida de información.

Otro dato que destacamos para guiar en la lectura de interpretación de los resultados, es el orden de análisis de las preguntas de los cuestionarios y entrevistas. Como se ha especificado, las preguntas son similares en ambos momentos, pero con variaciones de acuerdo a la fase de la investigación, puesto que nos interesa interpretar diferentes aspectos según el rasgo analizado. No obstante, el orden de aparición en nuestro análisis no se corresponde con el orden lógico de las preguntas en los distintos instrumentos, puesto que la interpretación se ha hecho de acuerdo a la agrupación de los rasgos que analizamos.

Esta variación en el orden también se ha hecho con el objetivo de evitar la aleatoriedad en sus respuestas que tratasen de temas parecidos, y que por tanto exigiese una mayor concentración.

### **4.2. Características concretas de la muestra. Edad y perfil**

#### **4.2.1. Alumnos**

Antes de comenzar con el análisis de estos parámetros, se puntualiza que previo al inicio del experimento se ha hecho una pregunta a los docentes para constatar qué grupos, dentro de los que impartían EPV, eran más similares entre sí, en cuanto a resultados académicos, postura hacia el aprendizaje o motivación e intereses.

En este caso, hemos pedido que se tuvieran en cuenta los resultados del primer trimestre.

La edad de los estudiantes está entre los 14 y 17 años, que es la franja de edad habitual que se suele tener en los cursos de 3º y 4º de la ESO. Estos datos se han obtenido con el pretest.

En el siguiente cuadro recogemos por grupos y centros las edades de los estudiantes.

**Tabla 4. Relación de edades por grupos.**

GRUPO	14	15	16	17
Control	14	26	16	15
Experimental	12	21	29	13
<b>TOTAL</b>	26	47	45	28

Fuente: elaboración propia

**Tabla 5. Relación de edades por centro y grupo de investigación.**

EDAD						
CENTRO	GRUPO	MEDIA	MEDIANA	MODA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	ERROR TÍPICO
IES Juan de Villanueva	Control	16,5	16,5	16	0,51	0,26
	Experimental	15	15	15	0,33	0,33
IES Nuestra Señora de la Almudena	Control	15,71	16	16	0,72	0,41
	Experimental	16,5	17	17	0,28	0,33
IES Ciudad de los Ángeles	Control	15,94	16	16	0,55	0,34
	Experimental	14,55	15	15	0,51	0,26
IES Madrid Sur	Control	14,5	14	14	0,58	0,29
	Experimental	16,5	16,5	16	0,51	0,26
<b>TOTAL MUESTRA</b>		15,52	15,5	15	0,99	0,28

Fuente: elaboración propia



## 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Como se puede comprobar en estas tablas, la media de edad en cada grupo está en cierta manera alejada en menor o mayor medida de la media total (X15,52). Por este motivo, tal como se ha comentado, se han organizado los grupos en función de este aspecto, puesto que se ha intentado que al menos dos grupos de control (GC) estuvieran situados algo por encima de la media, y otros dos algo por debajo, y de forma análoga en el grupo experimental (GE), para que los resultados finales no produjeran grandes contrastes de acuerdo con la edad media del alumnado. En la tabla de distribución de edades por grupos de investigación se comprueba que existe un equilibrio mayor entre el número de alumnos con la misma edad de valores medios, entre 15-16 años, cuyo número total es de 47-45 respectivamente, y en el caso de los valores alejados de la media de edad, 14-17, también están equilibrados entre sí, puesto que el número es de 26-28 respectivamente.

Según las edades de los grupos, ha habido algunos alumnos que superan la edad habitual que en cada nivel se tiene según el régimen de escolarización en el sistema educativo español, lo que significa que o bien se han incorporado con retraso al sistema educativo, o bien han repetido un curso.

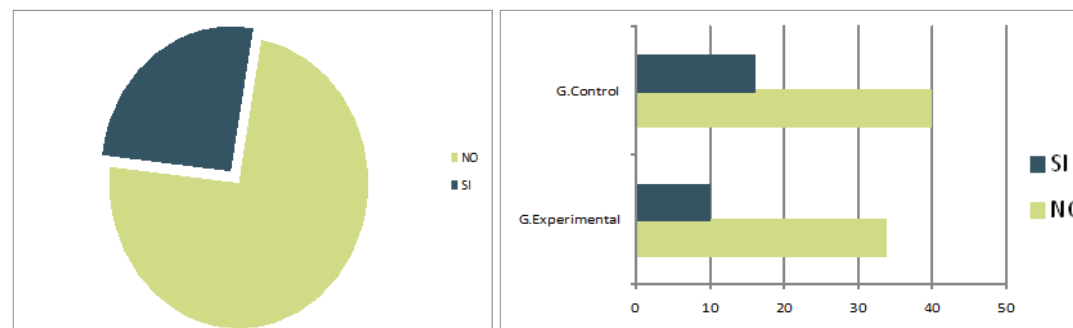
Sobre el tipo de alumnos cabe citar que de forma no mayoritaria existen tanto en los grupos de tercero como en los de cuarto, alumnos que forman parte del programa de diversificación curricular, aspecto que también hemos tenido en cuenta a la hora de equilibrar los grupos, y también en la atención docente en el aula para que el respaldo pedagógico fuera adecuado en estos casos.

Otra característica que hemos incluido en este apartado es la realización de alguna actividad de tipo artístico. Para ello se ha elaborado una pregun-

ta del pretest que les insta a que aquellos que sí que realizan alguna actividad fuera del aula, expliquen brevemente de qué tipo de actividad se trata.

### Pregunta 1

***¿Realizas alguna actividad fuera del Instituto relacionada con la actividad artística? Si la respuesta es sí, ¿Cuál? Explica brevemente.***



**Gráfico 1. Porcentaje de respuestas positivas y negativas. Realización de actividad artística.**

Fuente: elaboración propia

El número de respuestas negativas es en general bastante elevado

De aquellos alumnos que han contestado que sí, hemos encontrado diversidad de respuestas, lo que ha demostrado al mismo tiempo la variedad de acepciones y tipos de actividad que según los estudiantes se adscriben bajo la catalogación de “arte”, y no sólo aquellas relacionadas con la relacionada con las artes plásticas o manualidades.

A continuación especificaremos qué es lo que han contestado los estudiantes con más detalle. En esta tabla hemos dejado reflejado el número que se repite cada actividad y algunos comentarios que ellos mismos han incluido en sus descripciones.

**Tabla 7. Relación de actividades artísticas por tipos.**

MÚSICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>Guitarra (4)</li> <li>Batería</li> <li>Escuela de Música/ Conservatorio (3)</li> <li>Canto (2)</li> </ul>
ARTES ESCÉNICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Baile moderno/ break dance (2)</li> <li>Ballet (2)</li> <li>Teatro (2)</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

**Tabla 6. Relación de actividades artísticas por grupos.**

Música	Artes escénicas	Artes plásticas y visuales	Otros	Sin especificar/error	
5	3	10	9	5	G.Experimental
5	3	2	3	-	G. Control
10 22%	6 13%	12 27%	12 27%	5 11%	

Fuente: elaboración propia

ARTES PLÁSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dibujar (10)</li> </ul> <p>Como hobby, manga, con acuarelas, cosas que veo por Internet.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fotografía (2)</li> </ul>
OTROS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Museos (3)</li> <li>Academia de moda. “Me encanta la alta costura y diseñar”.</li> <li>Escribir (2)</li> </ul>
SIN ESPECIFICAR
<ul style="list-style-type: none"> <li>No especifican (4)<sup>136</sup></li> <li>Error. Gimnasio</li> </ul>

136. En una de las respuestas se indicó textualmente “soy un artista en todas las facetas de mi vida”, por lo que no la dimos por válida ya que no especificaba exactamente qué es lo que desarrollaba.

En primer lugar hay que señalar que el número de actividades resultantes (45) es mayor que el número de alumnos total que han contestado que sí (38). Este hecho obedece que algunos han indicado que realizaban de 2 a 3 actividades fuera del horario escolar. Como no ha sido un número significativamente elevado, lo que hemos hecho es asociar un número por actividad especificada. De tal manera que el número de alumnos que han indicado que realizan dos actividades es de 2 en el GE y uno en el GC, mientras 2 personas del GC han indicado 3 actividades en total. De ahí que la suma sea de 45.

A pesar de la variedad de actividades que podemos comprobar en las tablas anteriores, se puede ver que el número es alto en cuanto a las actividades relacionadas con las artes plásticas y visuales, y particularmente más alto en el grupo experimental que el de control. Lo mismo sucede con aquellas que hemos englobado en la categoría de “otros”, en los que en el GE (9) es también más elevado comparativamente al GC (3). En las otras categorías formuladas, se comprueba que el número de actividades es más o menos similar.

### 4.2.2. Docentes

Los docentes que han sido partícipes en la investigación poseen características desiguales en cuanto a: la formación y aplicación de las TIC, la presencia del arte contemporáneo en sus clases y la enseñanza de nuevas formas visuales.

A continuación detallaremos algunas características de la edad, del perfil profesional y de las motivaciones y actitudes con respecto a su figura como docente, en especial de esta materia:

- Profesor de 53,2 años de media (47 es el mínimo y 58 el máximo). Todos tienen más de 20 años de experiencia y han sido testigos de numerosos cambios que se han dado a nivel cultural, económico y sociológico, de gran calado e influencia en el ámbito educativo. La edad no es un factor determinante, pero en muchos casos, unido al extenso tiempo de experiencia con el que cuentan y al consecuente desgaste, produce en algunos casos posturas menos implicadas.
- La formación que todos poseen es de Licenciado en Bellas Artes y las motivaciones principales que les llevaron a dedicarse profesionalmente a la enseñanza son relativamente similares. La mayoría de ellos se vincularon a la educación por ser una salida laboral viable, por cuestiones de estabilidad laboral y económica, y por poder servir de apoyo económico a una trayectoria artística propia. Sobre este último punto se indica que dos de ellos realizan obra artística personal relacionada con las artes plásticas y más concretamente con dibujo y pintura<sup>137</sup>. Sólo uno de ellos expone desde el principio motivado para el ejercicio de la docencia.
- A pesar del impulso vocacional inicial, que se determina en lo que se ha comentado, la mayoría parece estar cómoda con su actividad profesional actual y su dedicación es en mayor o menor medida positiva.
- En cuanto a la formación complementaria y formación para su actividad docente, sólo dos de ellos parecen estar activos de forma permanente, y sobre todo, más motivados para la mejora y actualización de sus conocimientos pedagógicos e instrumenta-

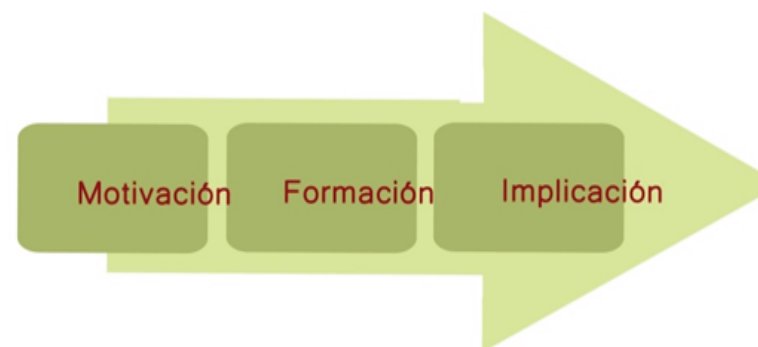
137. Sobre estas características de los docentes, se confirma la idea de Acaso (2006) que aquellos profesionales que se dedican a la educación artística formal, normalmente consideran que su labor educativa está supeditada a otras actividades más relevantes como su obra y demás cuestiones personales, hecho que va en contra de una de las características valorables e idóneas del profesorado: “el docente como artista”. Circunstancia que también es muy positiva y deseable dentro del aula.

les. Tres de los cuatro ha realizado, en ocasiones, cursos generalmente relacionados con las TIC, y sobre todo destacan aquellos que están relacionados con el manejo de recursos como las pizarras digitales o entornos virtuales. Dos de ellos también destaca que la formación se ha dirigido a abrir nuevos horizontes a este área de conocimiento, implicados respectivamente en cuestiones didácticas y pedagógicas, como el “Cine como recurso didáctico” o “Pedagogía para Educación Especial”.

Observamos que la formación complementaria y actividades vinculadas con lo educativo se relacionan con las motivaciones iniciales para la docencia.

- Por otra parte, hay que considerar que todos coinciden en que la innovación metodológica es un aspecto fundamental en general, y en particular en su asignatura, puesto que según los argumentos que ellos mismos nos han facilitado, es una materia que necesita ser renovada constantemente, ya que se relaciona con la creatividad. De manera específica, dos participantes han transmitido una idea mucho más extensa de las funciones de la actividad artística, no sólo para hacer manualidades como “descanso”, sino para emprender acciones terapéuticas con personas con necesidades especiales, o también para analizar el tratamiento de la imagen en la actualidad, de sus diferentes funciones y formas.

Es viable enunciar, por las cualidades de la respuesta que este aspecto también está relacionado con los otros dos.



### 4.3. Elementos y rasgos analizados

Tal como se ha comentado en el diseño de la investigación, se proponen diferentes rasgos a analizar con los diferentes instrumentos de recogida de datos en diferentes momentos de la investigación, para comprobar cuál es la situación de partida, y su posterior comparación de acuerdo a los datos obtenidos al final del experimento.

Según esto, vamos a analizar la situación de partida de los factores relevantes en el proceso: en primer lugar aquellos parámetros en los que el alumnado es principal protagonista y en segundo lugar los docentes y otros factores relevantes en el proceso. Posteriormente, se presentarán las impresiones y datos recogidos durante la experiencia con los dos grupos, y de forma continuada a lo anterior, los resultados posteriores al sometimiento del estímulo. De esta manera se establecerá una comparativa entre ambos momentos del proceso.

A su vez se harán divisiones según estos rasgos, y queda establecido de la siguiente manera:

**Figura 80. Motivación-formación e implicación.**

Fuente: elaboración propia

Cuadro 14. Relación de elementos analizados. Alumnos.

ELEMENTOS A ANALIZAR. ALUMNOS
<p><b>Conocimientos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Momento 1:</b> Ideas previas lenguaje audiovisual y arte.</li> <li>• <b>Momento 2:</b> Aplicación de conocimientos adquiridos.</li> <li>• <b>Observación participante:</b> detección ideas previas.</li> </ul>
<p><b>Conocimientos generales sobre las TIC y hábito</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Momento 1:</b> Uso de las TIC.</li> <li>• <b>Momento 2:</b> Actitud prospectiva con respecto a las TIC.</li> <li>• <b>Observación participante.</b></li> </ul>
<p><b>Actitudes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sobre contenidos – procedimientos:</b> (momento 1 y momento 2, observación participante),             <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Recursos empleados:</b>(momento 1 y momento 2, observación participante).</li> <li>- <b>Docente:</b>(momento 1 y momento 2, observación participante).</li> <li>- <b>Aprendizaje :</b> (momento 1 y momento 2, observación participante).</li> </ul> </li> </ul>

Fuente: elaboración propia

El motivo por el que se ha decidido a esta disposición es porque visualmente facilita al lector el seguimiento de los datos, de los resultados obtenidos en cada momento.

#### 4.3.1. Condiciones de partida. Alumnado y docentes

##### 4.3.1.1. Conocimientos. Ideas previas alumnado y docentes.

##### Pretest

Para este primer nivel de análisis se realizan diferentes preguntas, un total de 6. Estas preguntas son bastante generales, pero nos sirven para verificar cuál es el nivel de partida de los alumnos en relación a conocimientos sobre cuestiones artísticas y también en relación a conocimientos generales sobre el lenguaje audiovisual. Para ello, y con el objetivo de acercarnos al nivel de los alumnos, se han realizado las mismas de acuerdo a diferentes niveles de complejidad. Tres de ellas han sido realizadas con un nivel de complejidad medio (preguntas 2,4, 5), otras tres con un nivel medio-alto (preguntas 3,6,7).

Como se ha comentado anteriormente, los datos se especifican en los grupos que se han dispuesto, tanto el de control como el experimental.

##### Pregunta 2

*Ordena de forma cronológica (de más antiguo a más actual) las obras de arte que aparecen en estas imágenes del 1 al 5. De tal manera que la 1 es la más antigua y la 5 es la más actual.*

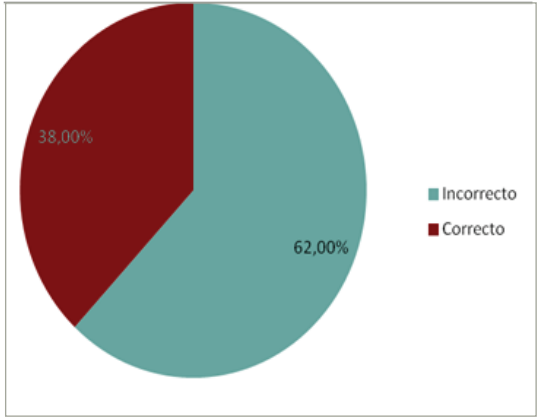
Secuencia correcta: **DBCAE**

A: “El Guernica”, Picasso.

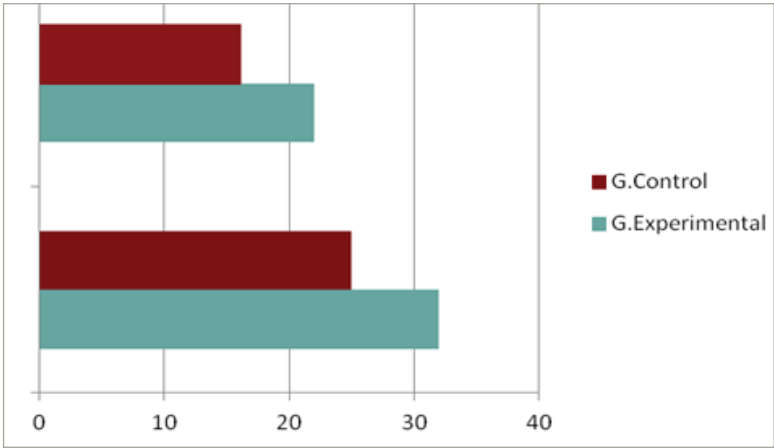
B: “La Gioconda”. Leonardo Da Vinci.

C: “ Los Fusilamientos del 3 de mayo” de F. de Goya.

D: Detalle de la escena capítulo 148 del Libro de los Muertos en la tumba de Nefertari.  
E: “Ver, Mirar y Percibir”, Antoni Muntadas.



**Gráfico 2. Respuestas correctas e incorrectas, pregunta 2 pretest.**  
Fuente: elaboración propia

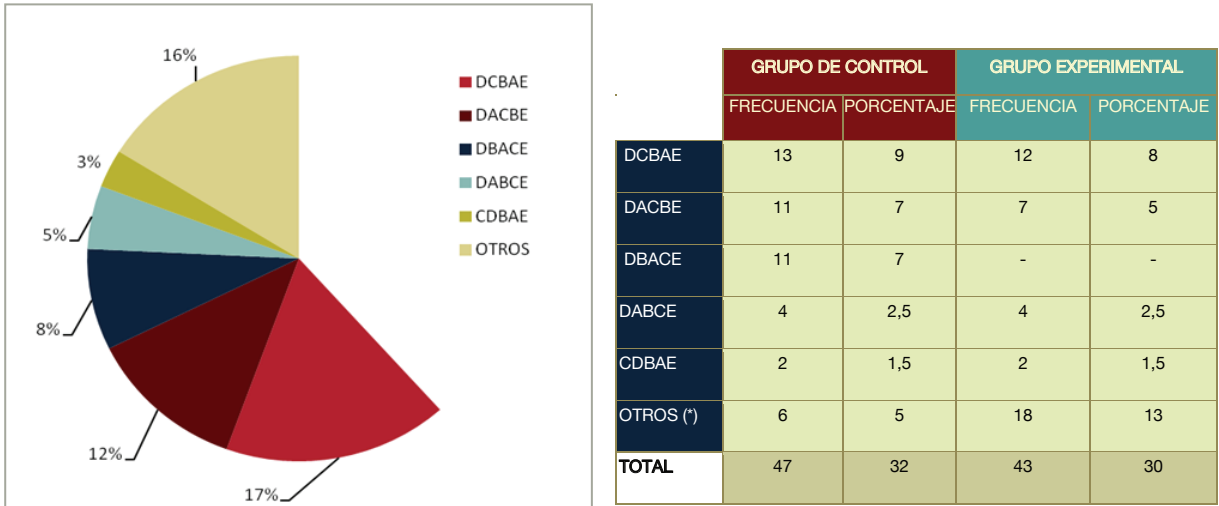


**Gráfico 3. Porcentajes: correcto e incorrecto pregunta 2.**  
Fuente: elaboración propia

	CORRECTO		INCORRECTO	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
GC	24	16	47	32
GE	32	22	43	30
Total	56	38	90	62



De aquellos estudiantes que han respondido de forma incorrecta a la pregunta, un total de 90 (62%). Ha habido otras respuestas que aunque sean incorrectas, resulta interesante ver los porcentajes de aquellas que más se repiten.



**Gráfico 4. Combinaciones mayoritarias de estudiantes en relación a la pregunta 2.**  
Fuente: elaboración propia

Como se puede comprobar en el gráfico anterior, hay algunas secuencias cronológicas que tienen considerable frecuencia con respecto a aquellos que han tenido la respuesta correcta.

En la secuencia DCBAE obtiene un porcentaje relativamente alto. Es una confusión razonable, al intercambiar las obras que se sitúan en un punto intermedio entre la más antigua y la más contemporánea. Otra secuencia repetida bastantes veces es la que sitúa a la obra de Pablo Picasso inmediatamente después de la pintura egipcia: DACBE y DACBE. Evidentemente hemos empleado esta archiconoci-

da obra para que se hiciera un esfuerzo por ubicarla temporalmente. Entendemos que por intuición y por establecer relaciones de forma y factura entre las dos imágenes pictóricas, han colocado esta obra tiempo atrás al que en realidad corresponde.

Resulta por otra parte sorprendente que haya habido tantas posibilidades según la ordenación cronológica de las imágenes. De hecho en “otros” hemos contado hasta 15 posibilidades de combinación y un total de 24 alumnos. En lo siguiente relacionamos todas ellas:

**Tabla 8. Relación de combinaciones, pregunta 2, pretest.**

COMBINACIONES	
ADBCE	BCEDA
CDBAE	BCDAE
CBDAE	EDBCA
CBDEA	CDBEA
BDACE	CABDE
BACDE	BCADE
ADCBE	DCBEA
EABDC	

Fuente: elaboración propia

En la siguiente cuestión preguntamos si conocen algún dato de las obras de la pregunta anterior, y queda formulada de la siguiente manera:

**Pregunta 3**

*¿Has identificado a alguna de estas imágenes? ¿Te acuerdas del nombre, autor y movimiento artístico al que pertenece?*

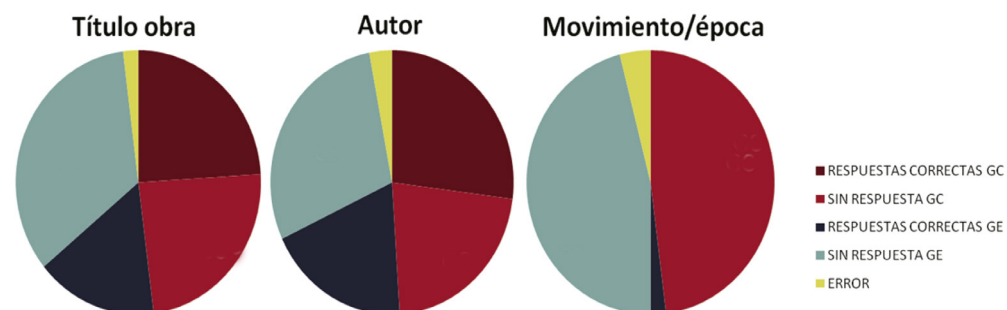
En un número bastante elevado, los estudiantes han dado algún dato de los requeridos en relación al nombre del autor, el título de la obra o el movimiento o época al que pertenece. El total de aquellos que han respondido que sí reconocían las obras es del 99%. En general, los estudiantes han intentado en mayor o menor medida indicar algún dato o explicación de lo que ven o intuyen en las respuestas.

A continuación se detallarán las respuestas obtenidas por cada imagen:

**A) “El Guernica” de Picasso**



**Figura 81. P.Picasso (1927). El Guernica. Museo Reina Sofia, Madrid.**  
Fuente: recuperada de [https://ca.wikipedia.org/wiki/Guernica\\_\(quadre\)](https://ca.wikipedia.org/wiki/Guernica_(quadre))



Correcto	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		TOTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Obra	35	24	23	16	58	40
Autor	39	27	28	19	67	46
Movimiento	0	0	4	3	4	3

Error	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		TOTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Obra	2	1,3	1	0,7	3	2
Autor	1	0,7	4	2	5	3
Movimiento	1	0,7	4	2	5	3

Sin respuesta	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		TOTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Obra	34	24	54	34	88	58
Autor	31	22	42	29	73	51
Movimiento	70	48	66	46	136	94

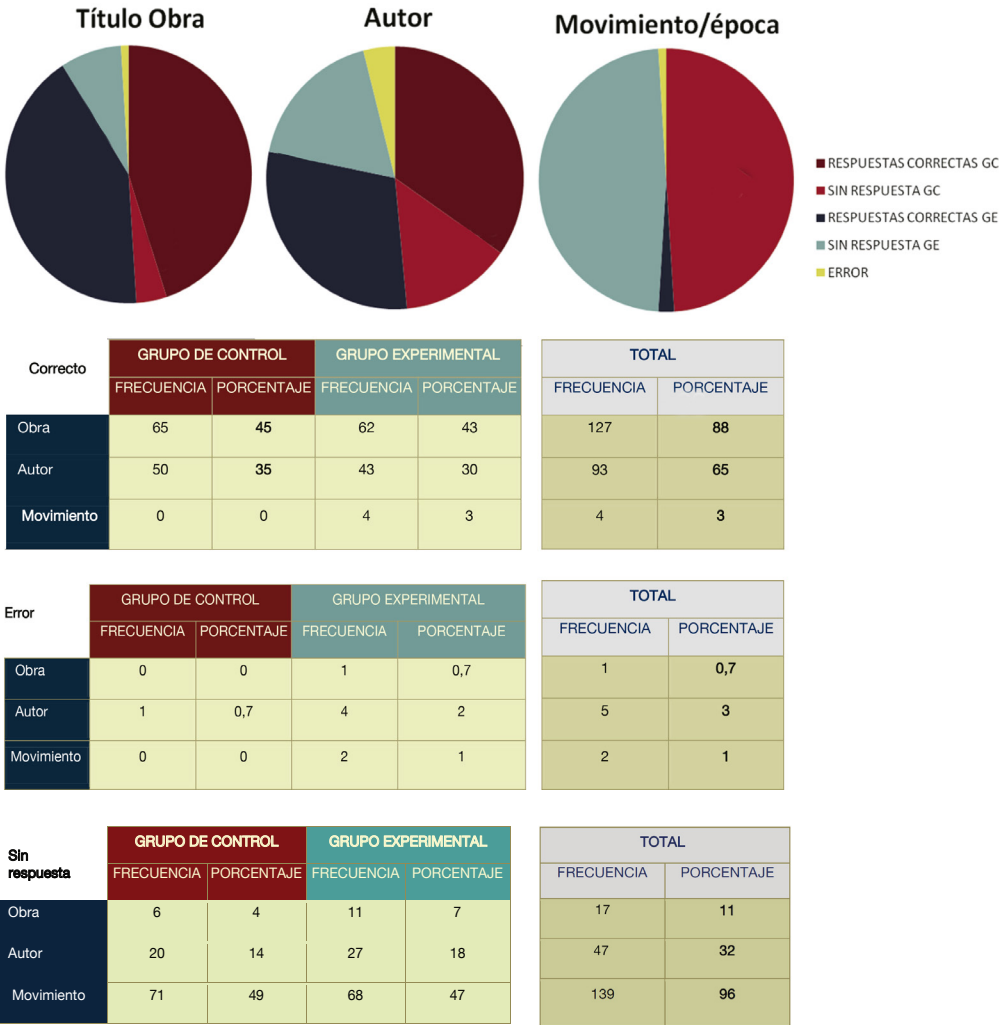
**Gráfico 4. Porcentajes obra A.**

Fuente: elaboración propia

B) La Mona Lisa de Leonardo Da Vinci:



**Figura 82. Leonardo Da Vinci (1503-1506), “La Mona Lisa”, Louvre, París.**  
Fuente: Recuperada de [https://es.wikipedia.org/?title=Wikipedia:Candidatos\\_a\\_recursos\\_destacados/Mona\\_Lisa.jpg](https://es.wikipedia.org/?title=Wikipedia:Candidatos_a_recursos_destacados/Mona_Lisa.jpg)



**Gráfico 5. Porcentajes obra B.**  
Fuente: elaboración propia

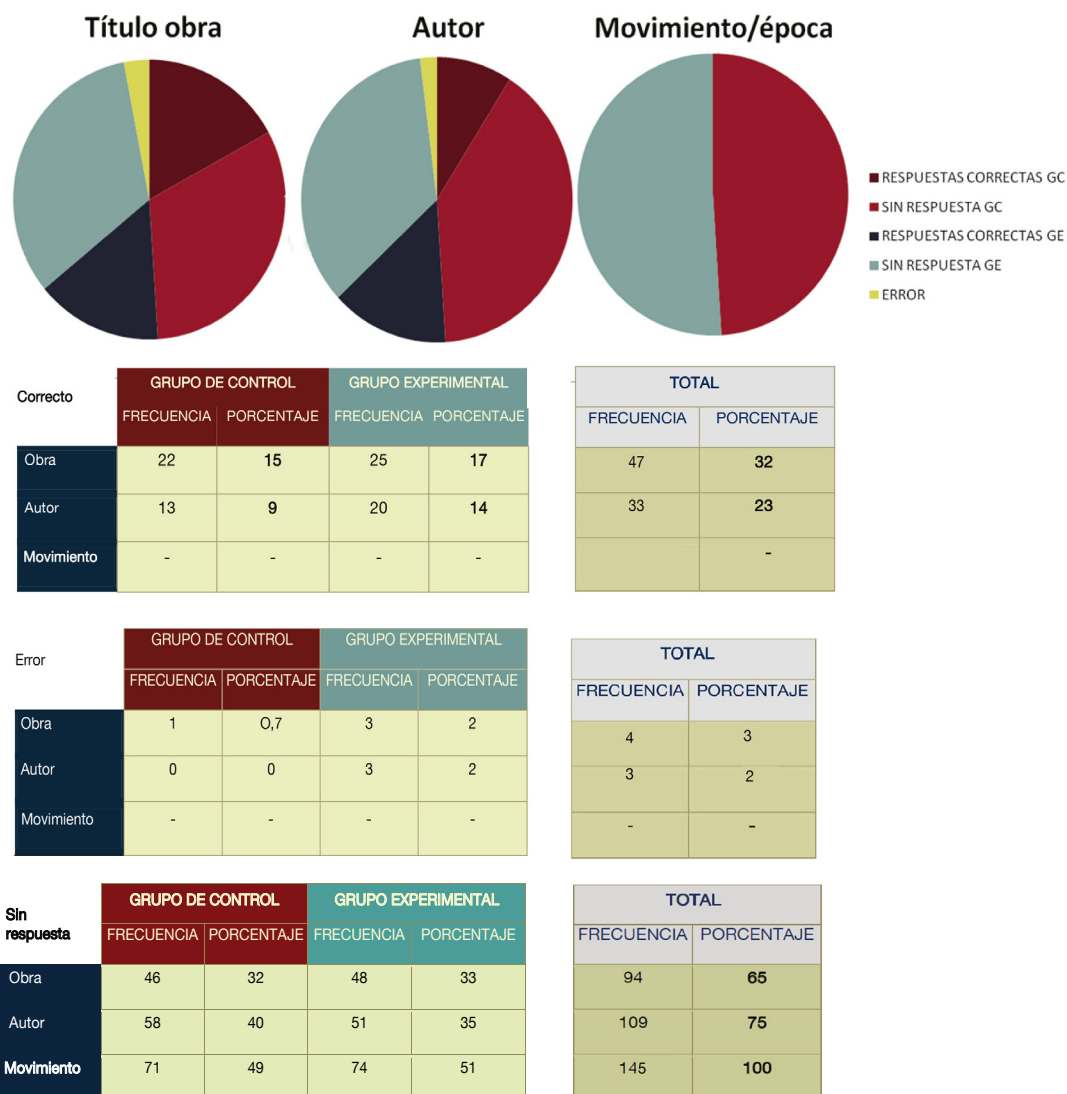
## 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

C) Los fusilamientos del tres de mayo. Francisco de Goya:



**Figura 83. F. Goya (1814) “Los fusilamientos del tres de mayo”.** Museo del Prado, Madrid.

Fuente: Recuperada de <http://www.biografiasyvidas.com/monografia/goya>



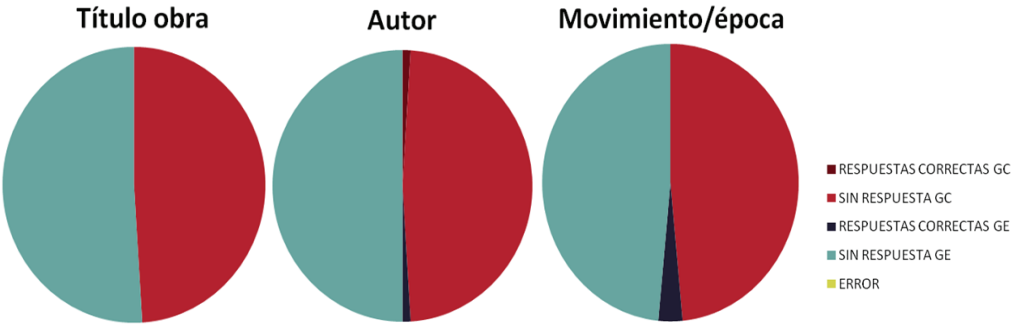
**Gráfico 6. Porcentajes obra C.**

Fuente: elaboración propia

D) Pintura Egipcia:



**Figura 84. Detalle de la escena Capítulo 148 del Libro de los Muertos en la tumba de Nefertari, Luxor.**  
Fuente: Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Valle\\_de\\_los\\_Reyes](https://es.wikipedia.org/wiki/Valle_de_los_Reyes)



Correcto	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		TOTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Otros	-	-	-	-	-	-
Autor	1	0,7	1	0,7	2	1,5
Movimiento	1	0,7	4	3	5	3

Sin respuesta	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		TOTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Obra	71	49	73	51	-	100
Autor	70	48	73	51	143	99
Movimiento	71	49	70	48	141	97

**Gráfico 7. Porcentajes obra D.**  
Fuente: elaboración propia

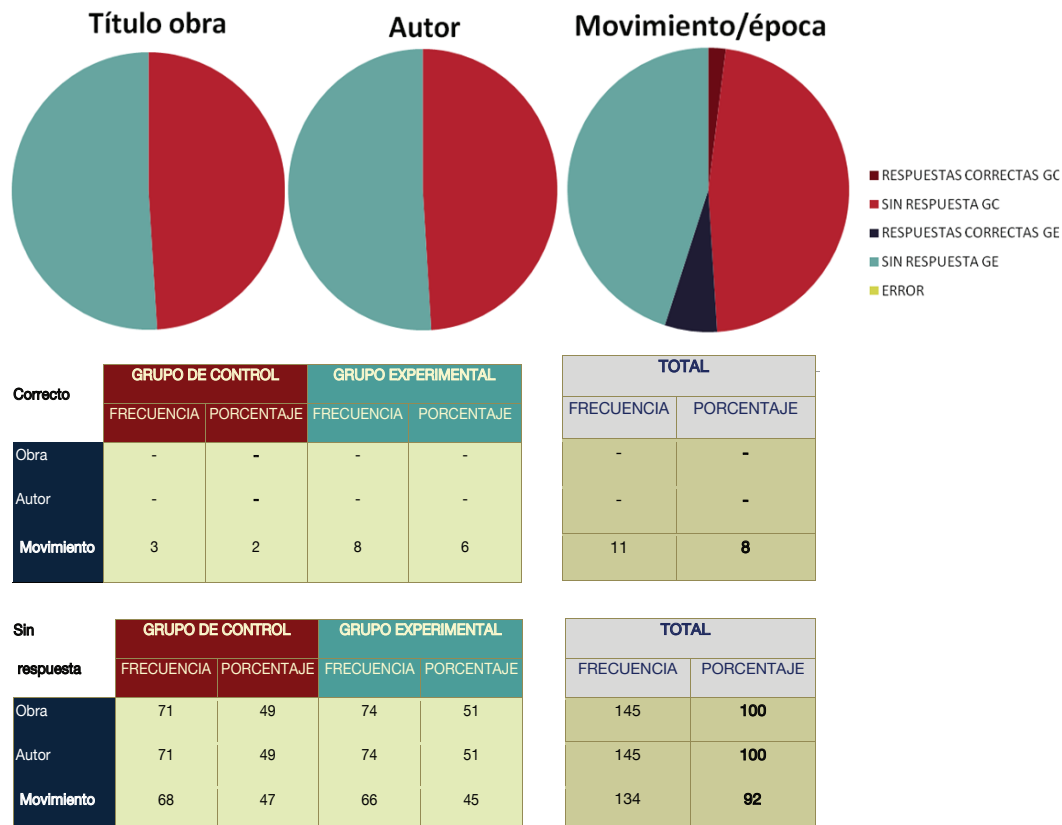


E) Ver, Mirar y Percibir. Antoni Muntadas.



**Figura 85. A. Muntadas (2009) “Ver, Mirar y Percibir”.**

Fuente: Recuperada de [http:// www.globalgraphica.com/wp-content/uploads/2012/11/20121115-143549.jpg](http://www.globalgraphica.com/wp-content/uploads/2012/11/20121115-143549.jpg)



**Gráfico 8. Porcentajes obra E.**

Fuente: elaboración propia

Para el procedimiento del análisis de los resultados de esta cuestión incluida en el pretest se ha tenido en cuenta las cantidades y los valores numéricos de cada una en cuanto a las respuestas correctas, errores y número de estudiantes que no han dado respuesta. Pero también se ha considerado éstas de forma cualitativa, al considerar el tipo de

respuestas obtenidas, puesto que ejemplifica con más detalle cuál es el conocimiento que tienen los estudiantes de estas obras.

En los resultados de cada imagen vemos que la frecuencia con la que responden los datos que se piden es comparativamente mayor en el caso de las dos primeras obras (A y B), con respecto a las

restantes. La imagen C es la siguiente que más reconocen, y en las imágenes D y E, que son aquellas que se sitúan en los límites cronológicos por ser la más antigua y la obra más reciente, respectivamente, las respuestas son muy escasas.

Es interesante observar que en relación a las respuestas correctas de las obras más reconocidas por los estudiantes existe un porcentaje muy bajo de aquellas respuestas que han situado históricamente estas obras, pues apenas se han indicado datos. Es cierto que en relación a las indicaciones sobre estas obras, existe un porcentaje de error, aunque bajo. En el caso de la imagen A, detallaremos que ha habido 2 respuestas que indicaban que la autoría del cuadro era de El Greco, otra de Van Gogh y otra de Dalí. Esto demuestra que aquellos que no recordaban el autor, tampoco lo saben ubicar cronológicamente, sobre todo, si valoramos el número de respuestas incorrectas en la pregunta anterior del pretest, en la que de forma considerable, se ubicaba a la obra de Picasso anterior a las imágenes situadas anteriormente en la línea cronológica.

Los otros errores que han tenido, en los que por ejemplo han dado como título “El Bernica” o “La peste”, o incluso en movimiento, han indicado arte abstracto o Impresionismo como contexto artístico de la obra. De forma que se observa que tienen algunas nociones de lo que están viendo, pero no lo saben expresar con rigor. Es reseñable también citar los comentarios que se han producido, y sobre todo de forma más numerosa de aquellos que no han sabido indicar algún dato de los que se solicitaban. Han comentado que la imagen trataba de guerra o que se representaba un hecho histórico, lo que indica que muchos de ellos han oído hablar de la obra pero no recuerdan los datos que se les

pide o simplemente no la han visto directamente<sup>138</sup>.

En el caso de la imagen B, el número de respuestas que sitúan a la obra y al autor es más o menos similar en ambos grupos, aunque sí que hemos notado que aquellos que han dado una respuesta válida para el título, no han incluido el autor (GC 42% y 35%, y GE 45% y 30%).

Los errores que se han producido en la descripción y datación de la imagen artística son interesantes de ver en el caso de los autores, puesto que 4 considera que el autor es Picasso y otro que es Miguel Ángel, y en el movimiento ha habido 2 personas que han indicado que era una obra de la Edad Media. Este hecho, junto con la ausencia de respuesta por la mayoría de alumnos para indicar el movimiento o época, prueba lo mismo que en la imagen anterior. Son dos obras que se conocen y se las oye nombrar, pero no saben ubicar en un contexto histórico, y las confusiones que tienen parecen situarse en un aprendizaje memorístico para saber estos datos que para contextualizarlos.

En cuanto a la tercera imagen, vemos que el número es menor de respuestas correctas y que en algunos casos se ha producido de forma errónea.

Hay un intento de citar correctamente a la obra. Algunas de estas respuestas han sido “Guerra de España”, “Tiroteo”, “Torrijos” o “Fusilamiento de la II Guerra Mundial”. En el caso del autor, las respuestas incorrectas que enuncian que Velázquez es autor de esta obra, lo que prueba que en algunos casos saben que el cuadro es de un pintor importante español, pero no saben decir cuál es.

Como se ha comentado en las dos últimas imágenes, la D y la E, no ha habido apenas respuestas favorables para citar y situar la obra. En el caso de

138. Debido a que el desarrollo de la investigación es en la ciudad de Madrid, y que el Museo Reina Sofía es uno de los museos más importantes de la ciudad, que alberga esta obra como una de las más celebradas, por su ubicación en el propio museo y sobre cómo está custodiada, prueba que la mayoría no la ha visto, o al menos recientemente. En el caso de haberlo hecho, no ha tenido en consideración los datos que facilita el propio museo.

la pintura egipcia, existen numerosos intentos de situarla en Egipto, y describir lo que ven, así como de su función. En ambos grupos hay un número similar de respuestas que describen a la imagen como jeroglíficos egipcios (GE: 7 y GC: 10). Otras 7 personas han descrito la imagen como pintura o dibujo egipcio, y otras tres nos han comentado que era una obra que se situaba en una tumba o era realizada para una momificación.

La imagen E ha sido la que menos han sabido situar. Sólo 11 personas han indicado que era arte moderno, y sólo cuatro que se trataba de una foto. La ausencia de datos, tanto correctos como incorrectos demuestra el poco conocimiento que tienen de obras artísticas contemporáneas.

### **Pregunta 4**

***¿Cuál crees que es la función de la imagen E?  
Haz una cruz en aquella o aquellas que consideres correctas.***

Para contestar a esta pregunta se han facilitado 5 alternativas:

- Ninguna (opción 1)
- Representación de una idea (opción 2)
- Crítica (opción 3)
- Decoración (opción 4)
- Comercial (opción 5)

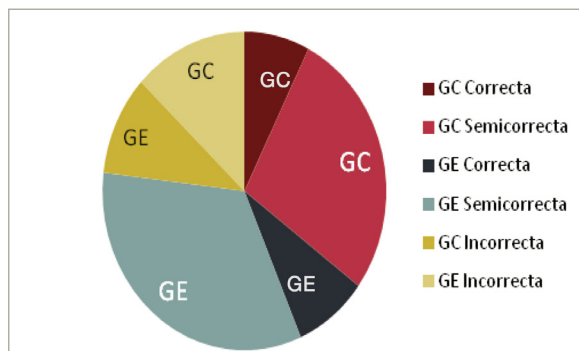
Antes de exponer los resultados globales y particulares de la pregunta, es necesario indicar que situamos la respuesta correcta tanto en “representación de una idea” como “crítica”, siendo mucho más correcta la elección de las dos, y menos correcta la elección de una ellas.

El motivo por el que hemos señalado ambas es porque valoramos esta obra como una representación de una idea que además es crítica con la forma en que las imágenes adiestran al público, y de forma más vinculada a lo que estrictamente vemos en la imagen, nos indica que mirar, ver y percibir no son lo mismo, puesto que para percibir es necesario una colaboración, una participación (Roma, 2012).

El número de respuestas correctas y semicorrectas es de 38% en el GC y en el caso del GE es del 43%, de forma que es algo más alto en el grupo experimental que en el de control, y el total en los dos grupos es del 81%, un número bastante elevado, sobre todo si lo comparamos con los resultados de la pregunta anterior en la que se pedía que indicaran algún dato de esta imagen de la obra de Muntadas. De manera que, a pesar del conocimiento escaso, en cuanto a su ubicación temporal, o de autor, sí que pueden intuir alguno de sus aspectos, como la intención de la obra. Con esta respuesta intuitiva que nos ofrecen los alumnos se desestabiliza la creencia general del empleo de buena parte del arte contemporáneo como herramienta didáctica, y en particular aquel más próximo a las reglas o parámetros del arte conceptual, por el motivo de ser demasiado “difícil de entender”. En realidad la respuesta ofrecida por los alumnos está basada en una reflexión intuitiva acerca de lo que en ese momento están viendo e interpretando.

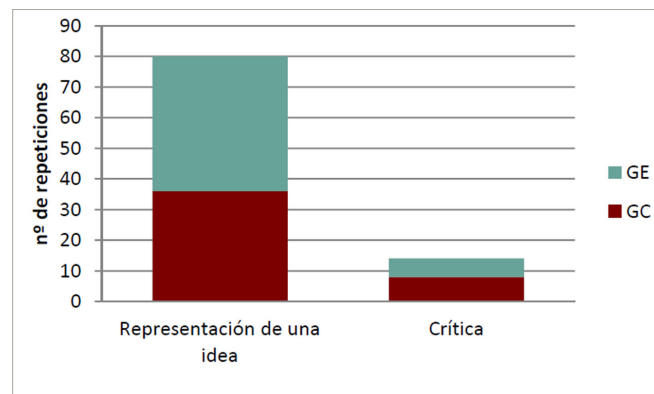
En estos gráficos también llama la atención el número de respuestas semicorrectas, superior al de respuestas correctas, que es relativamente bajo en comparación, del 17% (9% en GE y 8% en GC), frente al 64% de respuestas semicorrectas obtenidas.

De entre las respuestas semicorrectas, se repite más la elección de “representación de una idea” para definir la imagen de la obra de Muntadas. Lo que por un lado significa que se realiza un esfuerzo de análisis por interpretar la imagen, y que sobre todo esta respuesta se basa en lo que tienen enfrente, más que en los conocimientos que tienen sobre la obra.



**Gráfico 9. Resultados pregunta 4, pretest.**  
Fuente: laboración propia

Las preguntas que hasta ahora se han analizado en la sección de contenidos, son dirigidas a detectar nociones artísticas de los alumnos en cuanto a conceptos y datos. En lo siguiente veremos cuál es el conocimiento que a grandes rasgos tienen sobre el lenguaje audiovisual. En estas cuestiones intere-



**Gráfico 10. Respuestas semicorrectas pregunta 4, Pretest.**  
Fuente: laboración propia

sa el tipo de razonamiento para contestar las cuestiones planteadas que la corrección de las mismas.

### Preguntas 5-7

Estas preguntas irán dirigidas para ver los conocimientos que de partida tienen los estudiantes sobre el lenguaje audiovisual.

### Pregunta 5

***Elige de esta lista qué términos están asociados con lo audiovisual (marca una cruz)***

En esta pregunta hemos propuesto cinco opciones, entre las que existen 4 correctas y una incorrecta (“creating”) que se ha introducido para saber si las elecciones se ha realizado de forma aleatoria, sin razonar la respuesta.

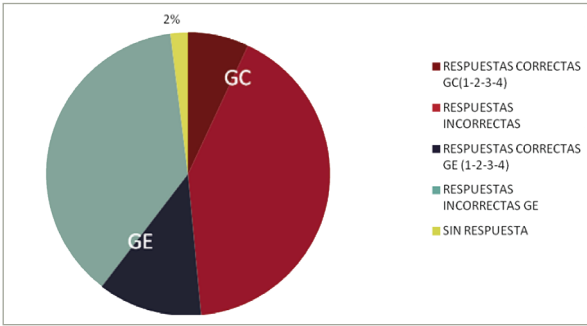
Las opciones facilitadas son:

Secuencia (1)

Plano-contraplano (2)

Travelling (3)  
Zoom (4)  
Creating (5)

El número de opciones planteadas implica que se hagan diferentes apreciaciones en cuanto a los resultados. En lo siguiente se planteará la frecuencia y porcentaje de aquellas que han sido correctas, y las secuencias de resultados que se han repetido más, y por último es interesante observar el número de veces que han escogido de forma aislada o junto a otras, el error introducido por nuestra parte.



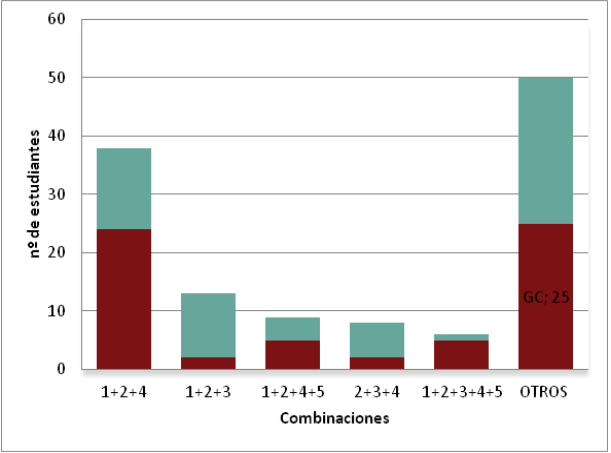
**Gráfico 11. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas de la pregunta 5, pretest.**  
Fuente: elaboración propia

Debido al escaso número de personas que no han respondido esta pregunta, en total de 3, no hemos considerado este número para el cálculo de los porcentajes, según la frecuencia obtenida, de tal manera que en el GC el número total de personas que responden es de 70 (uno menos que el total de la muestra inicial), y en el GE, el total es de 73, (dos participantes por debajo de la muestra inicial de este grupo).

En los resultados generales observamos que el número de respuestas completamente correctas es bajo. Si consideramos la diferencia numérica entre los grupos, no resulta notable la superioridad en el GE en cuanto al porcentaje de respuesta correcta. Sólo está en un nivel no muy elevado por encima.

En cuanto a las respuestas incorrectas, observamos que existen unas secuencias de elección de opciones que se repiten.

	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Correctas	7	6	12	9
Incorrectas	64	43	61	42
TOTAL	71	49	73	51



	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1+2+4	25	20	14	11
1+2+3	2	1,5	11	9
1+2+4+5	5	4	4	3
2+3+4	2	1,5	6	5
1+2+3+4+5	5	4	1	1
Otros (*)	25	20	25	20
TOTAL	64	51	61	49

**Gráfico 12. Frecuencias de respuestas incorrectas pregunta 5, pretest.**  
Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla detallaremos las combinaciones resultantes por número de alumnos

**Tabla 9. Otras combinaciones de respuesta minoritaria, pregunta 5 pretest.**

(*)		
COMBINACIÓN	GC	GE
1+2+5		1
1+3+4	1	
1+3+5		2
1+4+5	4	2
1+2	3	4
1+3	1	3
1+4		8
1+5	1	
2+4	3	
3+5		1
4+5	2	1
1	3	
2	3	2
3	2	
4	2	1
TOTAL	25	25

1=Secuencia; 2=Plano-contraplano; 3=Travelling; 4=Zoom; 5=Creating

Fuente: elaboración propia



El número de combinaciones de las respuestas de los estudiantes ha sido elevado, lo que evidencia que el conocimiento o asociación de estos términos al lenguaje audiovisual se desconoce a priori. Para minimizar la intervención del azar en las respuestas, y que esto empañara la valoración de los resultados, hemos colocado un error entre la lista de términos asociados al lenguaje audiovisual. El total de estudiantes que han elegido esta opción en sus respuestas es de un total de 29 alumnos y alumnas (en el GC 19, y en el GE, 10). Este número se ha obtenido haciendo un recuento en las combinaciones que se han relacionado anteriormente, y supone un 20% dentro de aquellos alumnos que han contestado a esta pregunta (143).

De acuerdo al gráfico, en el que aparecen las opciones que más se han repetido, han sido comparativamente mayores en el caso de “secuencia” y “plano-contraplano”, y algo menos en el caso de “zoom”, y bastante menos en la elección de la opción “travelling”. Esto obedece a que los tres términos más elegidos en nuestro caso se repiten más comúnmente en diversos contextos, desde los medios de comunicación, cuando hablan de alguna película o en su propia cámara de teléfono móvil cuando ellos mismos emplean el zoom. De alguna manera, están en consecuencia más familiarizados con ellos.

Sin embargo, “travelling”, como término relacionado con el lenguaje audiovisual, es menos escuchado, y mucho más técnico.

Tabla 10. Repeticiones de términos por grupos.

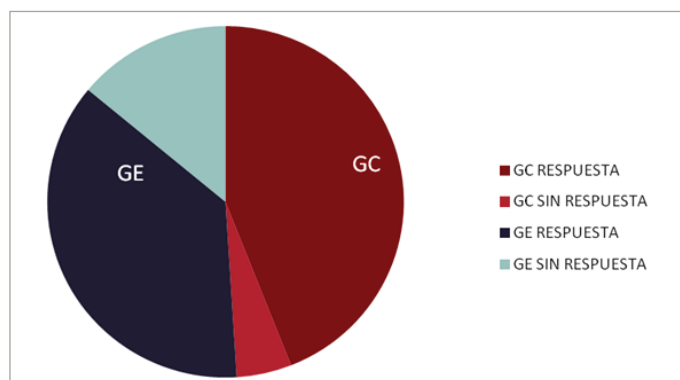
	GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
	Número de repeticiones	Número de repeticiones
Secuencia	58	62
Plano-contra	53	56
Travelling	29	41
Zoom	52	49
Creating	19	10

Fuente: elaboración propia

Pregunta 6

*Indica al menos tres elementos de sonido que puedas identificar en un fragmento audiovisual. Por ejemplo, música.*

El número de personas que ha proporcionado una respuesta a esta pregunta es bastante elevado del 81% frente al 19% que no ha contestado a esta pregunta.

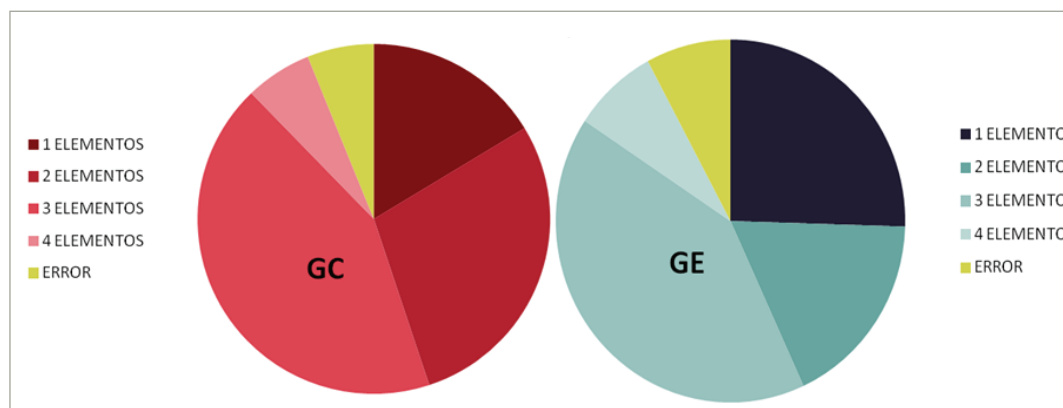


	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Respuesta	64	44	54	37
Sin respuesta	7	5	21	14
TOTAL	71	49	75	51

**Gráfico 13. Porcentajes de respuesta en la pregunta 6 por grupos.**

Fuente: elaboración propia

En este gráfico y tabla comprobamos que el número de respuestas contestadas es algo más elevado en el GC que en el GE, sobre todo si tenemos en cuenta que el número inicial de la muestra en este grupo es un 2% superior.



	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1 Elemento	15	13	9	8
2 elementos	16	14	11	9
3 elementos	25	21	26	22
4 elementos	5	4	3	3
Error (*)	3	3	5	4
TOTAL	64	55	54	46

**Gráfico 14. Porcentajes de números de elementos contestados por grupos en la pregunta 6.**

Fuente: elaboración propia

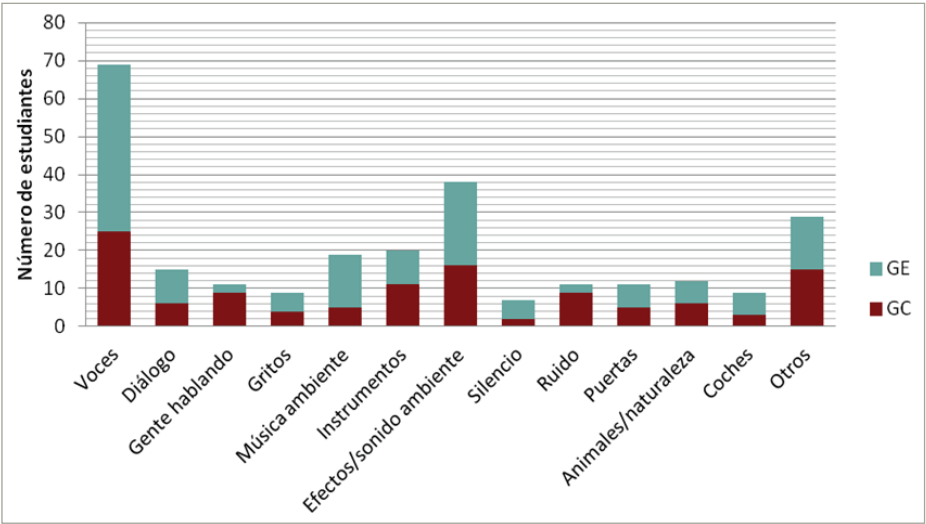
139. Nieto (2003) comenta que la banda de sonido, o la banda sonora, que es como normalmente se conoce a la creación de sonido en la producción cinematográfica, está compuesta no sólo por la música, sino que está integrada por diálogo, efectos de sonido y ruido, a lo que hay que añadir el silencio, puesto que comporta un elemento esencial desde el punto de vista estético y narrativo.

Antes de detallar los resultados obtenidos, de acuerdo al número de elementos indicados por los estudiantes para designar los elementos integrantes de la banda sonora<sup>139</sup> o la banda de sonido en un fragmento audiovisual, hay que indicar que los términos que hemos dado por válidos son numerosos, puesto que los mismos se corresponden con la intención que ellos tienen definir y enumerar los elementos de sonido con sus propias palabras y con lo que ellos perciben cuando consumen fragmentos audiovisuales a diario.

Una vez aclarada esta cuestión, indicaremos que 3 elementos es la respuesta mayoritaria en ambos. En la tabla se puede verificar que en los dos grupos, tanto en el de control como en el experimental, existe un número similar de respuestas.

Las respuestas erróneas tienen una presencia escasa dentro de aquellos estudiantes que han respondido a esta pregunta, con un porcentaje total de un 7%.

Gráfico 15. Frecuencias de palabras empleadas para definir los elementos de sonido en la pregunta 6, pretest.  
Fuente: elaboración propia



Grupo de Control: “bachata y *reggaeton*”, “transiciones” y “timbre y frecuencia”.

Grupo Experimental: “micro y audio”, “cine y teatro”, “imágenes”, “contraste instrumental”, y “animaciones y películas”.

A continuación mostraremos las palabras empleadas por los estudiantes para indicar los elementos integrantes de la banda de sonido.

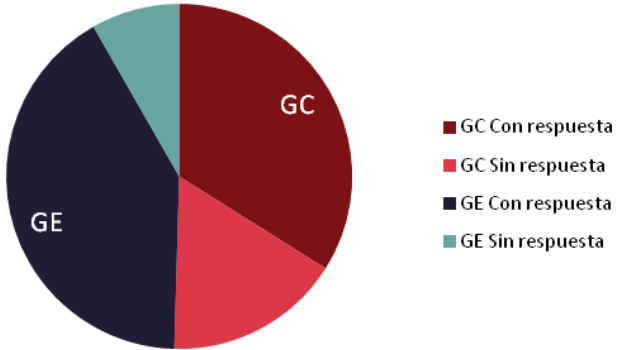
	GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
	Número de repeticiones	Número de repeticiones
Voces	25	44
Diálogo	6	9
Gente hablando	11	
Gritos	4	5
Música Ambiente	5	14
Instrumentos	11	9
Efectos/sonido ambiente	16	22
Silencio	2	5
Ruido	2	9
Puertas	5	6
Animales/naturaleza	6	6
Coches	4	6
Otros (*)	14	14

(\*)Golpes, explosiones, disparos, calle, hoguera, caída del agua, zapateo, llaves murmullo, onomatopeyas, llover, ciudad, ruidos y entorno

Entre los términos más empleados y repetidos por los estudiantes destacan aquellos relacionados con el sonido emitido por los personajes. Junto a la palabra “voces” agregan una especificación para detallar el elemento de sonido al que se refieren: personas, personajes, actores.

En cuanto a efectos de sonido y ruido también se observa un número considerable de términos, sobre todo aquellos englobados en “otros”. Esta cantidad muestra que aunque no conozcan el término genérico, proponen estos términos para indicar los tipos de sonido existentes, por lo que las palabras se dirigen a citar la fuente de procedencia del sonido, o a qué objeto emite el sonido. El detalle de estos elementos hace que también pensemos en la reflexión que hacen de los diferentes sonidos en cuanto a la función dentro del lenguaje audiovisual, sobre todo aquellos que ofrecen una aportación a la narración.

Para la música, debido a la amplitud del término y que no especifica el género o tipo de música, o si ésta está dentro o no de la narración (diegética y extradiegética), es lógico que añadan alguna especificación como “tensión”, “suspense” o “romántica”, además de indicar los instrumentos como elemento



de sonido, que al igual que en los términos asociados a efectos y ruido es una asociación a aquello que emite el sonido.

### Pregunta 7

**Indica a través de qué tipo de plano se expresan más claramente las emociones de un personaje**

Para completar esta pregunta se han facilitado tres opciones, y también se les pide que razonen su elección.

Estas opciones son

- a. Primer Plano
- b. Plano general
- c. Plano medio

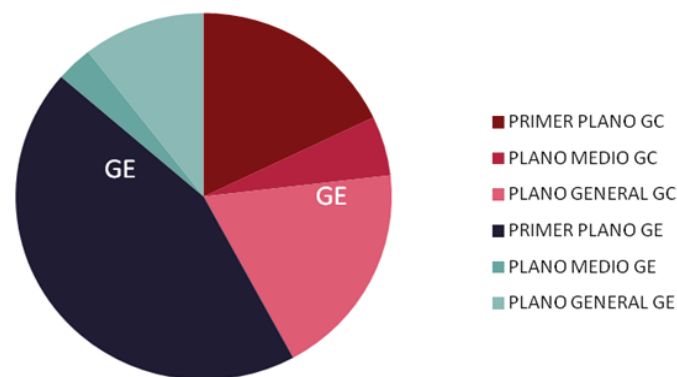
El número de respuestas obtenidas en esta pregunta es bastante elevado. Aquellos que no han contestado suponen el 29% del total de la muestra. Observamos que existen bastantes respuestas que eligen alguna de las opciones propuestas para indicar qué tipo de plano es más utilizado para expresar las emociones de un personaje, tal como se indica en el enunciado de la pregunta.

	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Con respuesta	53	37	66	45
Sin respuesta	18	12	9	6
TOTAL	71	49	75	51

Gráfico 16. Porcentajes de respuesta pregunta 6, pretest.  
Fuente: elaboración propia

Esta comparación por grupos demuestra que en el GC se da un porcentaje menor de respuesta con respecto al GE.

Dentro de ese 81% (117 estudiantes) que responden a la pregunta, se detallará cuál es la distribución de estas opciones.



	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Primer plano	26	22	50	42
Plano medio	6	5	4	3
Plano general	21	18	11	9
TOTAL	53	45	65	56

**Gráfico 17. Porcentaje de opciones pregunta 6 pretest elegidas por grupos.**

Fuente: elaboración propia

En este gráfico se muestra claramente que el porcentaje de elección del primer plano como el más idóneo para expresar las emociones es mayor que en los otros casos y en ambos grupos (63%), siendo de forma más clara la opción más elegida en el caso del GE con un porcentaje mayor (42%). La segunda opción más elegida es el plano general, y en último, la opción menos elegida es el plano medio.

Uno de los aspectos más interesantes a analizar en esta pregunta es la explicación que va unida a la elección de la opción más idónea. Para concluir

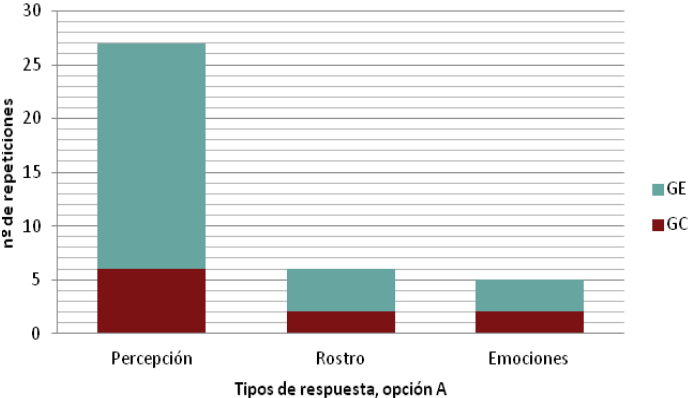
el análisis de las ideas previas del alumnado sobre las funciones narrativas de un plano, se hace necesario observar si ha habido respuesta por parte de los estudiantes, las diferentes respuestas que acompañan a la opción seleccionada y las palabras seleccionadas.

En el siguiente gráfico se indicarán las respuestas que añaden comentario y respuestas que no añaden comentario.

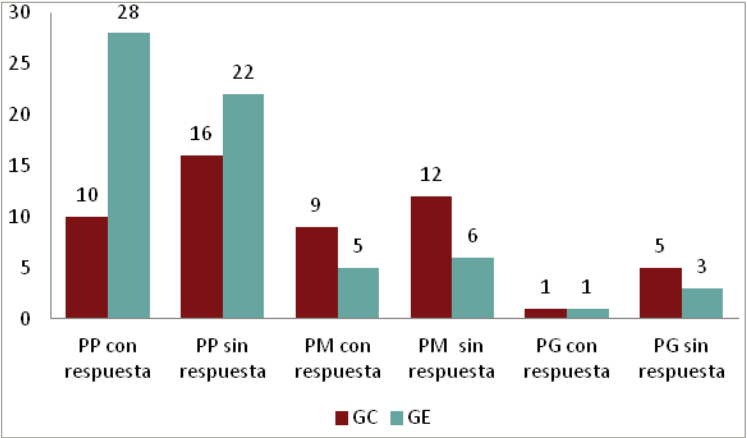
Como se ha indicado anteriormente es necesario el análisis de las respuestas asociadas a la elección de cada opción. Debido a que la opción más elegida es la relacionada con el primer plano, se realizará un detalle más exhaustivo de esta opción.

Por los razonamientos planteados al respecto se pueden establecer tres tipos de respuesta: según el tipo de encuadre que hace aquello que se encuadra ocupe todo el espacio físico de la imagen, aludiendo a la parte dimensional y perceptiva; según el tipo de imagen que aparece, es decir, qué es lo representativo de la imagen para transmitir emociones, en este caso aludiendo al rostro como principal elemento de expresión de emociones; y por último, aquellas que emplean algún término relacionado con estados de ánimo, sentimientos o emociones.

Según estos tres tipos de respuesta, presentamos un gráfico que demuestra el número de repeticiones que se obtienen de cada una.



**Gráfico 19. Número de repeticiones por tipos de respuesta y grupos opción a.**  
Fuente: elaboración propia



**Gráfico 18. Respuesta por grupos y opciones pregunta 7, pretest.**  
Fuente: elaboración propia

	GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL	TOTAL
	Número de repeticiones	Número de repeticiones	
Opción a. Percepción	6	21	27
Opción a. Rostro	2	4	6
Opción a. Emociones	2	3	5



En el gráfico se observa que las respuestas más repetidas se hallan dentro del tipo de razonamiento “perceptivo”, en que el tipo de encuadre hace que a nivel perceptivo el tamaño de lo retratado por la cámara sea clave para describir mejor lo que le está sucediendo al personaje, y es más notable en el GE. En lo siguiente detallaremos las definiciones obtenidas por los estudiantes.

**Tabla 11. Relación de respuestas opción a, pregunta 7 del pretest.**

Respuestas opción a
Percepción
Rostro se ve mejor (2)
La cámara está más cerca y se ve mejor (11)
Se le ve más la cara (6)
Le enfoca directamente la cámara al rostro
Te fijas más en la cara
Se ven mejor los gestos y rasgos (2)
La imagen se centra en el personaje o enfoca directamente al personaje (2)
Rostro engrandecido
Lo primero en que te fijas
Rostro
Donde mejor se expresan las emociones
La cara expresa sentimientos y se resaltan más con este plano
Los gestos sentimentales se expresan mejor con la cara

Los gestos sentimentales se expresan mejor con la cara
La expresión facial de una persona
Cara es la parte más expresiva
Es la parte más transparente al espectador
Emociones
Tristeza o alegría
Se intuye lo que sienten los personajes
Se transmite emotividad
Vamos hacia el interior del personaje

Fuente: elaboración propia

Según estas definiciones, vemos que la mayoría que han elegido esta opción intentan con sus palabras definir el carácter expresivo del plano al emplear normalmente el rostro de un personaje, y también las dimensiones para favorecer la transmisión de emociones, sentimientos o estados de ánimo. En menor medida vemos las explicaciones redundantes en las que vemos la repetición de palabras como “expresión” o “emociones”.

En cuanto a la segunda opción más elegida, el plano general, el número de razonamientos añadidos a esta elección es menor, con un total de 14 respuestas. El tipo de razonamientos proporcionado por los alumnos es mucho más impreciso que en el caso anterior y existen explicaciones de todo tipo sin adscribirse a un tipo estándar de razonamiento. No obstante, dentro de las mismas, las que más se repiten son las que se asocian a un nivel mayor de abundancia informativa por estar el personaje imbuido en un contexto más amplio, en el que apenas tiene protagonismo el personaje dentro de la escena.

Los razonamientos para esta opción se resumen de esta forma:

**Tabla 12. Relación de respuestas opción b, pregunta 7 del pretest.**

Respuestas opción B
Abundancia informativa
Hay más detalles (3)
El personaje se ve mejor (2)
Hay más visión de lo que hay
Más información (2)
Resto de explicaciones
El personaje aparece entero/más grande (3)
Cuando alguien llora, alguien tiene que estar a su lado
Se ve todo lo que es real
Más personal

Fuente: elaboración propia

Por último, la opción menos elegida, el plano medio, ha proporcionado menos respuestas. Esto sucede porque los otros encuadres llevan en su designación palabras que actúan como pistas o sugieren qué tipo de encuadres estamos hablando, “primer” o “general”. Parece, por el tipo de respuestas, que en el primer caso, se trata de protagonismo perceptivo, del rostro o enfatización de emociones a través de éste. En el segundo caso, la palabra “general” sugiere más información, globalidad.

Sin embargo, en el caso de plano medio, por el número de respuestas que se han obtenido, con tan sólo una en cada grupo, no ha servido para que los estudiantes razonen su respuesta. También demuestra que este tanto por cierto ha escogido esta opción de forma aleatoria sin reparar en el por qué de esta elección.

Estas son:

GC Sale la mitad

GE Se aprecian gestos y emociones.

## Docentes

### Entrevista a colaboradores docentes (Momento 1)

Aunque de forma directa no se han realizado cuestiones para detectar los conocimientos que tienen los docentes sobre este tema, sí que es cierto que de forma transversal se han puesto de relieve ciertos conceptos que resultan relevantes para la investigación. En la parte de la entrevista “arte contemporáneo y lenguaje audiovisual: metodología y actitud” les preguntamos el interés que tienen hacia el arte contemporáneo y audiovisual, y el empleo que hacen de estos recursos en el aula.

En las respuestas a las cuestiones relacionadas con el arte contemporáneo vemos que emiten un jui-

cio impreciso, sitúan a éste en las vanguardias de principio del S.XX, en las experimentaciones formales que se originaban en este momento artístico, o incluyen a éste en el espacio museístico sin considerar que el arte contemporáneo tiene nuevos soportes, medios y espacios. Existen varias alusiones a espacios expositivos tradicionales, y a espacios museísticos concretos, como el Caixa Forum, el Museo del Prado, la Fundación Mapfre o el Museo Reina Sofía, hasta 8 veces a lo largo de las entrevistas.

También comprobamos que los artistas que se citan son o bien “clásicos” como Tiziano, Rafael o Velázquez, o bien artistas de las vanguardias hasta los años 70 como Dalí, Mondrian, Kandinsky, Pollock, Giacometti o Jasper Jons. De ello se puede deducir que la producción artística posterior a esta fecha tiene poca cabida en la práctica educativa concreta de estos centros.

Otra cuestión no menos relevante, y que conforma una opinión generalizada y extendida es que el arte contemporáneo es valorable por su facilidad de reproducción y realización y esto es plausible en frases como “hemos hecho todo tipo de deconstrucciones, de informalismos, etc., comprobando que es mucho más fácil y efectivo deconstruir y hacer un Pollock que hacer un dibujo a lo Rafael, obviamente”. Esto demuestra al mismo tiempo el empleo que normalmente se hace del arte contemporáneo, puesto que las respuestas obtenidas para ejemplificar el uso como contenido son relativamente más precisas que las respuestas a la cuestión que abordaba la eficacia del arte contemporáneo como recurso para tratar otras cuestiones relacionadas con temas sociales y culturales. Puesto que en el primer caso se expone algún ejemplo concreto, y en el segundo sólo se afirma que efectivamente el arte contemporáneo es

la producción artística de este momento y refleja la realidad social y cultural del momento, sin exponer un razonamiento concreto al respecto.

Todas estas cuestiones ejemplifican, de forma general, el conocimiento conceptual irregular que se tiene del arte contemporáneo y sus potenciales usos didácticos.

Según los datos que nos han proporcionado los docentes, vemos que aquellos docentes que realizan obra artística facilitan datos más precisos sobre el arte contemporáneo en cuanto a conceptos concretos, y a su empleo en el aula.

Dentro de este bloque de preguntas, aquellas que estaban directamente relacionadas con la producción audiovisual son respondidas generalmente de forma menos extensa que las comentadas anteriormente. Ello prueba, en cierta manera, un nivel de conocimientos comparativamente menor. Ello se correlaciona con la formación complementaria de los docentes, puesto que sólo en una proporción ínfima, se produce una formación docente relacionada con el audiovisual: “cine como recurso didáctico”.

### 4.3.1.2. Uso y conocimientos de las TIC.

#### Alumnado

Para analizar estos rasgos nos han servido como guía varias preguntas que se han incluido en el instrumento de recogida de datos dispuesto para el momento 1 o pretest.

En esta sección se han realizado dos tipos de pregunta: uno en el que se proponen cinco ítems para exponer la frecuencia de uso (nunca, alguna vez, a veces, frecuentemente, muy frecuentemente), y otro en el que se produce una pregunta abierta

para que expongan el tipo de recursos digitales y tecnológicos y cómo emplearlos para determinados fines.

Las del primer tipo son:  
8. *Con qué frecuencia usas algún medio digital, ordenador o similar para algún trabajo o presentación en el instituto.*

9. *Has creado alguna vez algún web, blog o similar para promover algún evento, expresar una idea o similar.*  
10. *Has utilizado alguna vez el teléfono móvil para un trabajo de la asignatura de Educación Plástica y Visual.*

Los resultados de estas tres preguntas son:

Tabla 13. Frecuencias de uso de los medios digitales con fines educativos y comunicativos.

	DATO	TIPO DE GRUPO	
		Control	Experimental
Pregunta 8. Frecuencia de uso de algún medio digital para uso educativo en educación formal	Media ( $\bar{X}$ )	3,32	3,36
	Mediana	3	3
	Moda	3	3
	Desviación estándar	1,09	1,008
	Error típico	0,30	0,33
Pregunta 9. Frecuencia Creación web o blog	Media ( $\bar{X}$ )	1,90	2,02
	Mediana	2	2
	Moda	1	1
	Desviación estándar	1,07	1,11
	Error típico	0,50	0,43
Pregunta 10. Uso móvil para EPV	Media ( $\bar{X}$ )	1,70	1,92
	Mediana	1	2
	Moda	1	1
	Desviación estándar	0,99	0,98
	Error típico	0,52	0,44

Fuente: elaboración propia

Estas preguntas se formulan para comprobar las distintas frecuencias de uso que los estudiantes tienen para fines educativos en general, y para la asignatura de EPV en particular<sup>140</sup>. Además, también se ha propuesto reflejar otros usos como, por ejemplo, para uso personal diferente al educativo o para mostrar algo, comunicar o simplemente para expresar una opinión.

De los datos resultantes según refleja la tabla, nos indican que el uso para la presentación de un trabajo o buscar informaciones es mayor a nivel general (GCX 3,32 y GEX 3,36) que en el caso concreto de la EPV, comprobamos que el uso del móvil de forma general tiene poca presencia en esta materia, pues apenas los resultados alcanzan el valor 2 (GCX 1,70 y GEX 1,92), que se corresponde con “alguna vez”. De hecho si nos valemos de otros valores medios,

140. Es necesario puntualizar que en esta pregunta se ha designado como EPV, tal como se venía denominando antes de la reforma educativa protagonizada por la LOMCE. Se ha optado por denominarla según las anteriores normativas puesto que ellos conocen esta asignatura de este modo.

como la mediana o la moda, se comprueba que mientras en el caso de la utilización de medios digitales a nivel general para alguna presentación del instituto es de 3 en ambos grupos y en ambos valores. En el caso de la pregunta 10, de forma específica se pide que indiquen la frecuencia de utilización de este recurso en concreto en esta materia, advertimos que la mediana y moda en el GC es el valor 1, lo que se corresponde con “nunca”, y en el caso del GC la mediana es de 2 y la moda de 1. Este último, constituye un dato muy significativo, si tenemos en cuenta que la moda es el valor más repetido.

Como se ha comentado en las consideraciones generales se tiene presente para conocer el detalle del conjunto de datos, no sólo aquellas medidas de valores centrales, sino que se considera también la desviación con respecto de la media, por ser un detalle de la disparidad de opiniones y valores indicados por una muestra en concreto. De esta manera, si observamos este dato, vemos que en el caso de la pregunta 10 es más baja la desviación de la media que en las otras dos preguntas (GC ,98 y GE ,99). Lo que demuestra que en la frecuencia de empleo del dispositivo del teléfono móvil hay una unanimidad en la respuesta, puesto que el empleo es prácticamente inexistente.

Estos resultados de alguna manera demuestran que existe un empleo descompensado entre las materias en el uso de las TIC.

En lo que respecta a la pregunta 9, vemos que a pesar de la idea generalizada del uso mayoritario de los adolescentes de las TIC fuera de la educación formal, y sobre todo para la comunicación seguido de actividades lúdicas, comprobamos que la frecuencia de creación de alguna página web para otros fines que no sean el ocio o la comunicación

entre pares, es muy baja. En los dos grupos han elegido de forma más numerosa el valor 1 (nunca). El promedio tanto en el GC (X 1,90) y en el GE (X 2,02) es más o menos similar, siendo algo más elevado en el GE.

### **Preguntas 11-12**

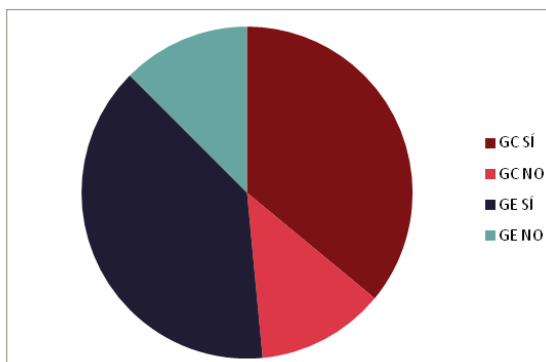
El objetivo de estas dos preguntas es comprobar qué tipo de herramientas conocen, para qué las utilizan y cómo las utilizan, y si son conscientes de las alternativas existentes para el consumo sin costes de material multimedia.

Para ambas se han realizado dos aproximaciones de análisis: la primera de forma cuantitativa, en cuanto al número de programas o aplicaciones indicadas por los/as alumnos, y con la segunda se efectuará un análisis en cuanto al tipo de aplicaciones que indican, el número de veces que se nombran; por tanto, una aproximación mixta.

**11. *Has usado alguna vez algún programa informático para modificar imágenes o hacer montajes de vídeo.***

SI  
¿Cuál?  
NO

La primera parte de la pregunta va dirigida a comprobar si han utilizado algún programa o aplicación para estos fines.

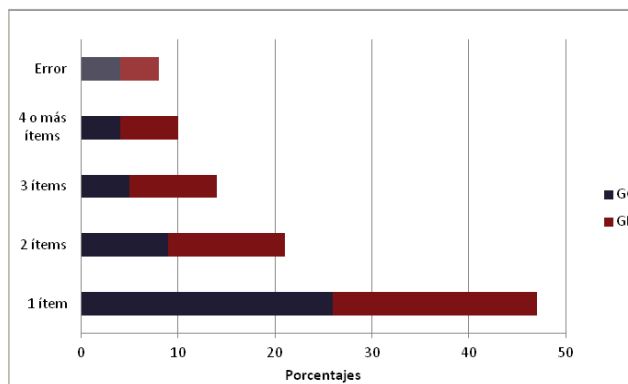


	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	53	36	58	39
NO	18	13	17	12
TOTAL	71	49	75	51

**Gráfico 20. Respuestas afirmativas y negativas pregunta 11.**  
Fuente: elaboración propia

Los resultados generales de la pregunta 11 afirman que el número de casos positivos es elevado, contando con un porcentaje del 25% que han respondido que no han utilizado ningún programa informático para edición de imagen o audio.

Del 75% de la muestra total cuya respuesta es afirmativa se han extraído los siguientes datos, según los dos tipos de aproximaciones tal como se comentaba anteriormente.



	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1 ítem	29	26	24	21
2 ítem	10	9	13	12
3 ítem	6	5	10	9
4 o más ítem	4	4	7	6
Error	4	4	4	4
TOTAL	53	48	57	52

**Gráfico 21. Porcentajes de número de ítems pregunta 11.**

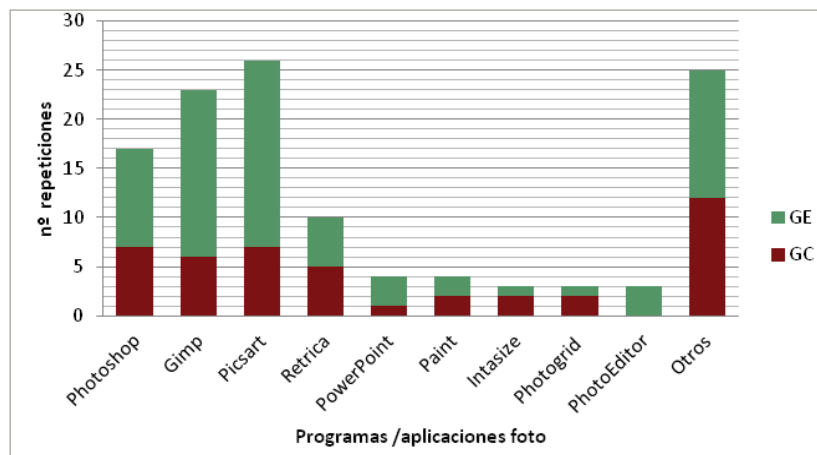
Fuente: elaboración propia

En el gráfico 21 observamos que el número de ítems para designar los programas y aplicaciones que utilizan para edición de imágenes y vídeos es similar en ambos grupos. También está presente en el mismo que los alumnos han indicado como respuesta más numerosa un solo programa o aplicación para la edición de imágenes.

En lo siguiente reflejaremos los programas que nos han indicado que emplean para estos fines.



## 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS



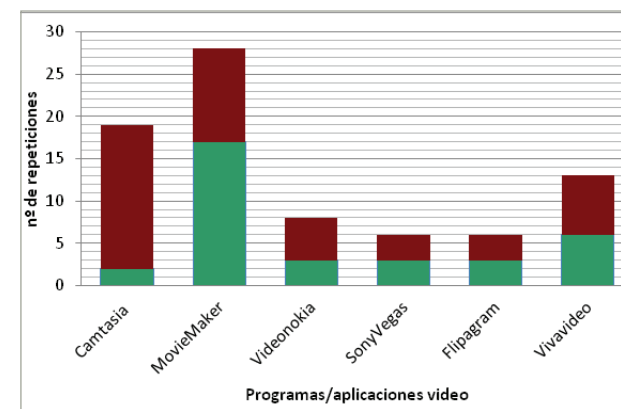
	GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL	TOTAL
	Número de repeticiones	Número de repeticiones	
Photoshop	7	10	17
Gimp	6	17	23
Piscart	7	19	26
Retrica	5	5	10
Power Point	3	4	7
Paint	2	2	4
Intasize	2	1	3
Photogrid	2	1	3
PhotoEditor	3	-	3
Otros (*)	12	13	25

(\*) Square Droid, PhotoSquare, Pichnuances, Photoscope, Photocollage, Afterlight, Opendraw Office Piclab, Photowindows, Instagram

**Gráfico 22. Programas de edición de fotografía empleados por los alumnos.**  
Fuente: elaboración propia

En el gráfico y la tabla se demuestra que la variedad de editores fotográficos digitales empleados por los alumnos es considerable. Esto obedece a la enorme variedad de aplicaciones que existen en el mercado para telefonía móvil, y también la irrupción de *software* de licencia libre, que cada vez tienen más calado en el ámbito educativo, por ser más asequibles y más fáciles de instalar. Aun así, uno de los más utilizados por ellos es Photoshop, que en este caso no es *open source*.

A razón de lo comentado, vemos que 14 de los 20 programas mencionados por los estudiantes para edición fotográfica digital son *apps* de móvil.



	GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL	
	Número de repeticiones	Número de repeticiones	TOTAL
Cantasia	7	2	9
Moviemaker	11	17	28
Videonokia	5	3	8
SonyVegas	3	3	6
Flipagram	3	3	6
Vivavideo	6	7	13

**Gráfico 23. Programas de edición de vídeo empleados por los alumnos.**  
Fuente: elaboración propia

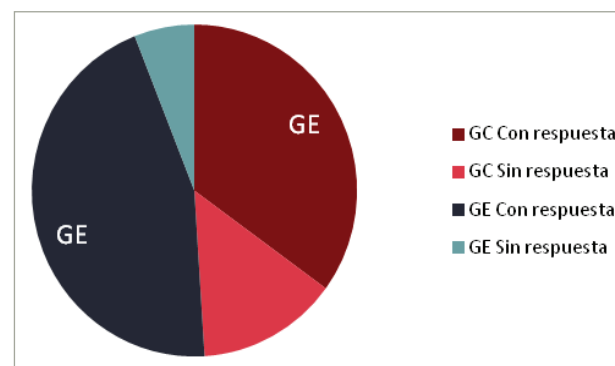
En el caso de los programas o aplicaciones para la edición de vídeo digital reseñados por los estudiantes, hay un menor número que han utilizado estas herramientas que en el caso anterior. Al igual que en el caso anterior, vemos que más de la mitad son también *apps* diseñadas para telefonía móvil.

Hay que considerar al respecto, tanto en el caso anterior como en este, que de acuerdo a la prohibición generalizada de la tenencia de este dispositivo en los centros, nos lleva a considerar que el empleo de estos programas no está relacionado con algún fin educativo, al menos en el desarrollo de la clase. Lo que concuerda con el poco empleo de esta herramienta que han indicado tener los estudiantes en la pregunta 10 para la asignatura de EPV, puesto que la frecuencia obtenida es entre “nunca” y “alguna vez”, tal como lo refleja la media, que en GC es de 1,70 y en el GE es de 1,92.

**12. Indica cuál (o cuáles) sería la forma de cómo descargar de forma gratuita un vídeo, imagen o sonido.**

Al igual que en la pregunta analizada anteriormente, se ha obtenido también un índice alto de

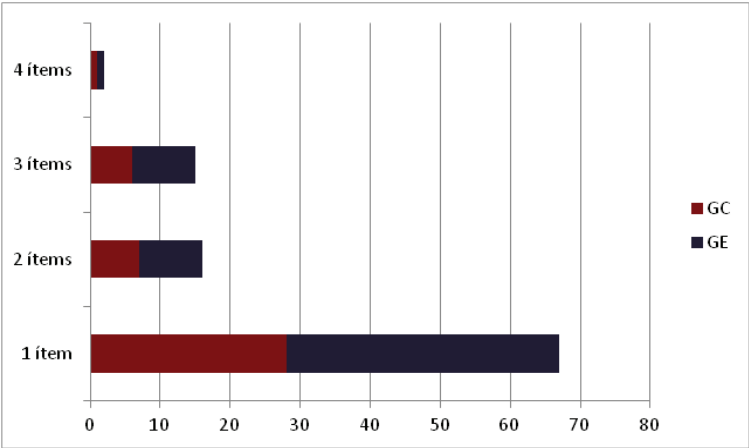
respuesta positiva, el 80% ha contestado frente al 20% que no ha emitido ninguna respuesta.



	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Con respuesta	51	35	66	45
Sin respuesta	20	14	9	6
TOTAL	71	49	75	51

**Gráfico 24. Porcentajes de resultados pregunta 12 pretest: con respuesta y sin respuesta.**  
Fuente: elaboración propia

Del 80% de la muestra total que sí que ha emitido alguna respuesta hemos hecho una clasificación por el número de ítems indicados por grupos, tal como se ha efectuado en la pregunta anterior.



**Gráfico 25. Porcentajes de número de ítems pregunta 12, pretest.**  
Fuente: elaboración propia

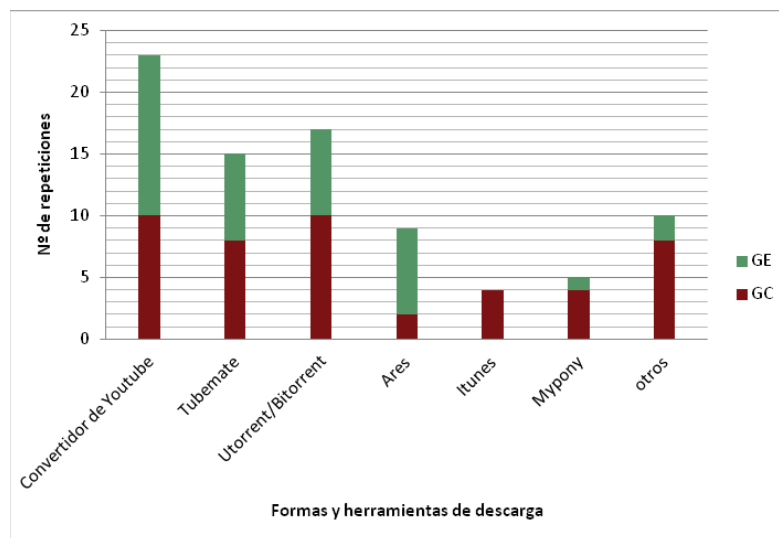
	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1 ítem	33	28	46	39
2 ítem	10	9	8	7
3 ítem	7	6	11	9
4 ítem	1	1	1	1
TOTAL	51	44	66	56

Como sucede en la pregunta anterior en la que se pedía que se indicasen si utilizaban programas para edición de fotografía y vídeo, el número de elementos o ítems que más se ha repetido dentro de sus respuestas ha sido 1.

Al igual que en la pregunta 11 hemos realizado un análisis del número de repeticiones que producía de acuerdo a sus respuestas, y también, qué tipo de aplicaciones o recursos son los más empleados para la descarga de vídeos, música o imágenes. Con esta pregunta lo que nos hemos propuesto averiguar es el manejo que tienen con este tipo de herramientas, y si efectivamente se saben desen-

volver para realizar este tipo de operaciones en la Red.

Debido también a la variedad de respuestas, de programas o aplicaciones o formas de descarga, se puede enunciar que existen dos grandes tipos de respuesta: una en la que se especifica la herramienta empleada, y otra en la que no se especifica de qué herramienta se trata, o simplemente el nombre, utilizando expresiones poco precisas como por ejemplo “guardar como”.



	GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL	
	Número de repeticiones	Número de repeticiones	TOTAL
Convertidor Youtube (*)	10	13	23
Tubemate	8	7	15
Utorrent/bitorrent	10	7	17
Ares	2	2	4
Itunes	4	0	4
Mypony	4	1	5
Otros (**)	8	2	10

(\*) Youtube converter, clip converter, aTube Catcher

(\*\*)Screen Viewer, JcDownloader, Emule, Mylay, Softonic, Download

**Gráfico 26. Programas, forma de descarga específica vídeos, música e imagen.**

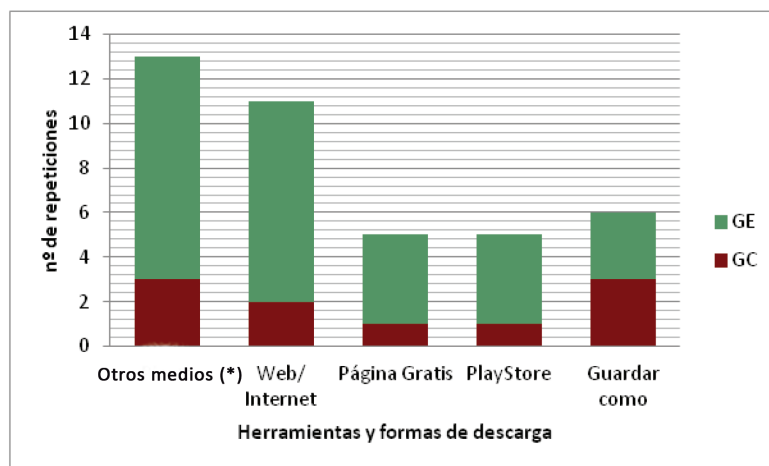
Fuente: elaboración propia

Esta relación a los resultados para averiguar el tipo herramientas empleadas, se observan algunas cosas interesantes, como por ejemplo, que la mayoría se emplean para la descarga gratuita de música que por lo general tienen licencia *copyright*, sirven para compartir archivos en las redes P2P que emplean estos protocolos, y que además, generalmente son archivos de música o productos audiovisuales.

Aunque en menor medida que en el caso de las aplicaciones de edición fotográfica y de vídeo para

telefonía móvil, también encontramos algún rastro de empleo de este dispositivo para este fin, como por ejemplo es el caso de la aplicación Tubemate. Lo que demuestra la versatilidad de estos dispositivos para la descarga de archivos, aunque sean “pesados”, sobre todo si se considera el poco ancho de banda del que disponen.

En cuanto a las respuestas “poco específicas” que nos han facilitado los estudiantes, tenemos los siguientes resultados.



(\*) Otros medios: entre los que han destado formas de piratería.

**Gráfico 27. Herramientas forma de descarga poco específica videos, música e imagen.**

Fuente: elaboración propia

Si tenemos en cuenta las repeticiones que se han dado en la categoría de respuestas específicas y no específicas, observamos que se producen de forma similar. En el primer caso, el número total de repeticiones es de 87 y en el segundo caso es de 90. Esto denota que tienen nociones de cómo realizar esta operación, pero demuestra que no tienen mucha práctica sobre ello. Sólo siete estudiantes del 80% del total de la muestra especifican cómo se debe descargar cada uno de los materiales existentes en el enunciado de la pregunta - vídeo, imagen o música-, lo que supone el 5% de la muestra total, y por tanto, es bajo. Por esto, aquellas más nombradas por el alumnado son precisamente aquellas que resultan “poco específicas” como Google o simplemente “aplicación”.

	GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL	
	Número de repeticiones	Número de repeticiones	TOTAL
Aplicación	11	16	27
Otros medios	2	10	12
Web/Internet	2	9	11
Página Gratis	1	4	5
PlayStore	1	4	5
Guardar Como	2	1	3
Google	9	18	27

En cuanto a la descarga de imágenes se han dado pocos comentarios, limitados a Google y a citar la operación de “guardar como”. Por lo que se verifica que el mayor número de formas de descarga que citan están vinculadas con lo audiovisual y seguidamente de música.

### Docentes

#### Entrevista semiestructurada (momento 1)

En la entrevista semiestructurada realizada a los docentes colaboradores se han realizado cuestiones para saber el nivel que ellos mismos tenían sobre ciertas herramientas TIC, y sobre el empleo de las mismas a nivel didáctico.

En primer lugar, de forma directa y específica, se ha realizado una pregunta para que comenten el nivel que creen tener de ciertas herramientas TIC, como es el manejo de determinados tipos de *software*: edición de imagen digital, vídeo; de Internet, y por último de programación, y además, Internet.

Comprobamos que el nivel de estas herramientas es bastante similar, siendo mayor en el de *software* de edición de imágenes e Internet.

Lo más interesante de estas respuestas es compararlo con el uso didáctico que se hace de las mismas. En cuanto al uso didáctico de estas herramientas, comprobamos que es bastante irregular, encontramos que sobre todo se emplean para localizar información sobre determinados contenidos, para seguir la explicación teórica de determinadas unidades didácticas, hacer presentaciones e investigar sobre ciertos conceptos o artistas.

Para la producción creativa, el empleo es comparativamente menor y se relaciona en ciertos aspectos con la competencia que tienen de estas herramientas y también, de la formación complementaria que poseen. Este aspecto se relaciona por tanto con los resultados de las preguntas 8-10, puesto que la media nos indica que determinados dispositivos o herramientas no son empleados en esta materia, y de forma no muy habitual, aunque superior, a nivel general en el ámbito académico.

El empleo del móvil por ejemplo para actividades de la asignatura EPV, que según los datos de la pregunta 10 es prácticamente nulo, por lo que coincide con lo comentado por los docentes, y también, si tenemos en cuenta los datos de las características del centro que enunciábamos al inicio de este apartado, puesto que en los centros colaboradores existe una prohibición explícita de la utilización del

móvil, siempre con la petición *ex profeso* del docente para desarrollar una actividad dentro del aula a jefatura de estudios o dirección, lo que en muchos casos, ralentiza, retrasa o desalienta para el empleo de este recurso. Sólo en un caso de los cuatro tratados, el permiso se obtiene de forma habitual, por lo que en general, la presencia de este dispositivo para fines educativos e informativos dentro del aula no es considerable.

Los motivos que han llevado o que limitan la utilización de estos recursos son variados: desde una postura pedagógica que ve la irrupción de los mismos como un arrinconamiento para los medios tradicionales y a una forma de enseñanza “tradicional” de esta área, o también, y de forma unánime en todos ellos, en la gestión y administración que a nivel de centro se hace de los recursos disponibles, y sobre todo de dotación, que aunque permita realizar actividades puntuales, es una situación en todos los casos mejorable.

Otro de los motivos lanzados por los docentes, y que es indispensable a la hora de emprender cualquier actividad que implique la utilización de estos recursos, es que algunos de los alumnos manifiestan la carencia de alguno de los dispositivos necesarios, y aunque no es un hecho generalizable, es importante tenerlo presente para el desarrollo de ciertas actividades que conllevan realizar buena parte de la tarea fuera del horario escolar, bien para continuarla en casa, buscar información o hacer algún trabajo.



### 4.3.1.3. Valoración de actitudes iniciales.

#### Alumnado

Según lo establecido anteriormente, para analizar este rasgo dentro de la investigación, focalizaremos nuestra atención en diferentes secciones de este rasgo según los participantes.

Contenidos- procedimientos  
Docente  
Recursos empleados  
Aprendizaje

Para analizar la actitud que tienen de partida se han realizado diferentes preguntas. Antes de empezar el análisis de este rasgo, es necesario recordar que la secuencia de preguntas no se ha establecido de igual forma que las secciones indicadas, y con una o unas preguntas específicas para cada una de ellas.

El análisis por tanto, se hará de acuerdo a esta secuencia que indicamos aunque no corresponda con el orden de aparición del pretest.

#### Valoración conocimientos y procedimientos

En este momento de la investigación se han creado preguntas para determinar la valoración inicial que tienen sobre procedimientos. Se les ha preguntado que indiquen su opinión ante el planteamiento de posibles actividades como el análisis y producción de una pieza audiovisual. La detección de esta actitud inicial se ha realizado con las siguientes preguntas (16-17).

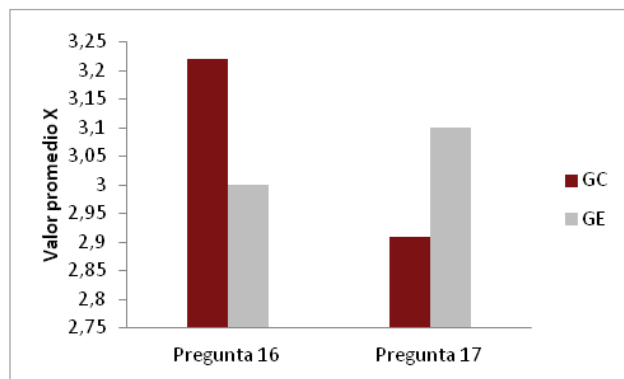
*¿Te gustaría producir algún vídeo o cortometraje en el que pudieras expresar alguna idea propia?*

*¿Te gustaría poder analizar las imágenes de por ejemplo un videoclip, programa de televisión, etc.?*

Tabla 15. Resultados preguntas 16 y 17, pretest.

DATO	TIPO DE GRUPO	
	Control	experimental
Pregunta 16: Actitud ante la posibilidad de producción audiovisual	Media ( $\bar{X}$ )	3,23
	Mediana	3
	Moda	3
	Desviación estándar	1,30
	Error típico	0,31
Pregunta 17: Actitud ante la posibilidad de análisis fragmento audiovisual	Media ( $\bar{X}$ )	2,91
	Mediana	3
	Moda	3
	Desviación estándar	1,17
	Error típico	0,34

Fuente: elaboración propia



**Gráfico 28. Valores promedio por grupos preguntas 16-17.**  
Fuente: elaboración propia

Los resultados sobre la actitud inicial que tienen los estudiantes ante la posibilidad de realización de análisis de un fragmento audiovisual y una producción propia son similares en ambos grupos, algo inferior en la pregunta 17, en la que en el GC la media está por debajo del valor intermedio “normal” o 3. De la comparación de ambas preguntas se puede inferir que el interés hacia la producción audiovisual es mayor que hacia el análisis.

No obstante, debido a la medida de dispersión que encontramos en las dos preguntas a las que nos referimos, y a los dos grupos, vemos que es elevada, y por tanto, existe más variedad de opiniones sobre estas cuestiones. Dato que se ha de valorar a la hora de la realización del análisis entre el momento 1 y momento 2 de la investigación.

## Recursos empleados

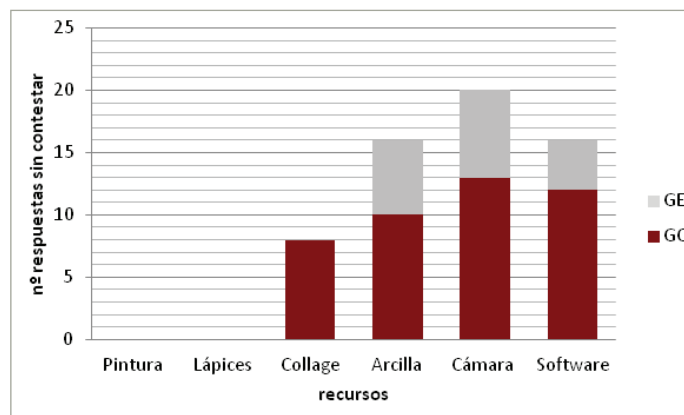
Las preguntas dirigidas a verificar la actitud que los estudiantes tienen con respecto a determinados recursos empleados en la materia de EPV son dos.

### Pregunta 13

**Indica cuál es tu valoración de los recursos o técnicas utilizadas en el aula de Educación Plástica y Visual (si no has utilizado alguno, no lo marques).**

En este punto es necesario anotar que un número considerable de estudiantes han pedido aclaración, puesto que la duda ha surgido por saber si la respuesta se iba a realizar de acuerdo al curso académico en proceso, o en base a la trayectoria de la ESO.

En lo siguiente se mostrará los resultados por índice de respuesta en cada uno de los materiales que enunciamos: pintura, lápices, *collage*, cámara vídeo, *software*, arcilla.



	GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL	
	Número de repeticiones	Número de repeticiones	TOTAL
Pintura	-	-	-
Lápices	-	-	-
Collage	8	-	8
Arcilla	10	6	16
Cámara	13	7	20
Software	12	4	16

Gráfico 29. N° de respuestas sin contestar por recurso pregunta 13.  
Fuente: elaboración propia

El número de aquellos que no han dado respuesta es relativamente bajo en todos los recursos e inexistente en el caso de los dos primeros: pintura y lápices, lo que sugiere que son los recursos que de forma mayoritaria se usan en esta asignatura siguiendo estos dos.

Los que menos se han empleado en la muestra seleccionada han sido los relacionados con las TIC y también el *collage* y arcilla.

Tabla 16. Resultados pregunta 13. Valoración de recursos de la materia EPV.

	DATO	TIPO DE GRUPO	
		Control	Experimental
Pintura	Media (X)	3,11	3,10
	Mediana	3	3
	Moda	3	3
	Desviación estándar	0,85	0,94
	Error típico	0,42	0,37
Lápices	Media (X)	3,86	3,63
	Mediana	4	4
	Moda	4	3
	Desviación estándar	0,91	1,02
	Error típico	0,34	0,37
Collage	Media (X)	2	1,99
	Mediana	2	2
	Moda	1	2
	Desviación estándar	0,98	0,81
	Error típico	1,12	0,37

DATO	TIPO DE GRUPO		
	Control	Experimental	
Media (X)	1,50	1,64	Arcilla
Mediana	1	1	
Moda	1	1	
Desviación estándar	0,89	0,90	
Error típico	0,58	0,49	
Media (X)	1,91	2,48	Software
Mediana	2	2	
Moda	1	1	
Desviación estándar	1,02	1	
Error típico	0,47	1,35	
Media (X)	1,85	2,20	Cámara
Mediana	2	2	
Moda	1	2	
Desviación estándar	0,85	1,09	
Error típico	0,37	0,42	

Fuente: elaboración propia

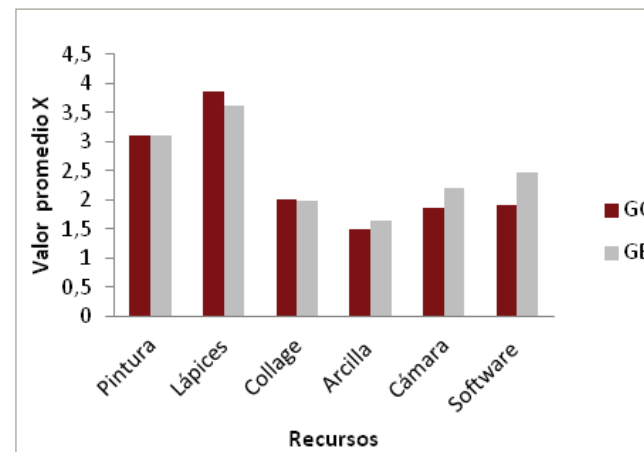


Gráfico 30. Promedio valoración recursos por grupos, pregunta 13.

Fuente: elaboración propia

Los recursos que obtienen una mejor valoración entre los estudiantes son “pintura” y “lápices”, siendo este último el que más éxito tiene en general, puesto que el promedio es en el GC de 3,86 y en el GE de 3,63, y por tanto se acerca al valor de “bastante”. Si observamos otras medidas centrales como la moda o la mediana, en el caso de “pintura” comprobaremos que en ambos grupos el valor es de 3, y en el caso de “lápices” es de 4 en la mediana de ambos grupos, y la moda, o el valor más repetido es de 4 en el GC y de 3 en el GE.

En cuanto a la dispersión de las medidas centrales o desviación típica, observamos que en el recurso primero, es menor, y existe por tanto cierta unanimidad, 0,85, mientras que en el GE hay más variedad de opiniones, por ser ésta de 0,94.

El resto de recursos tienen una valoración inferior. Si se realiza una comparación entre el gráfico

anterior y estos resultados, podemos comprobar que aquellos que menos se han utilizado, son aquellos que obtienen una peor valoración.

La comparación de los resultados en ambos grupos es similar, excepto en el *software* que el promedio del GC es de 1,91 y en el GE es de 2,48, y en la cámara es de X1,85 en el GC y de X2,20 en el GE, por tanto, ligeramente superior en este último grupo en relación a estos recursos.

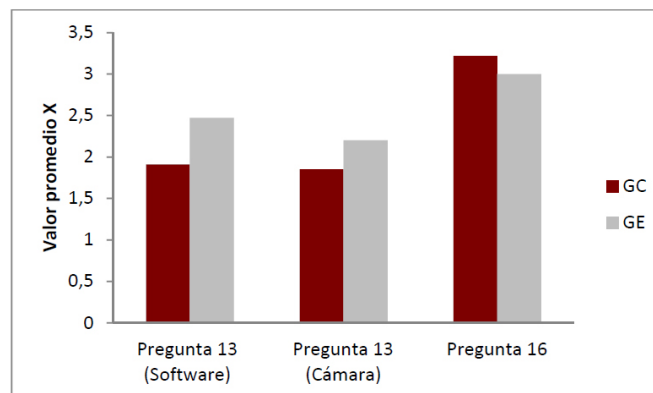
Si comparamos los valores centrales, en el caso del *software* y la cámara o móvil, la mediana en el primero de los recursos en ambos grupos se sitúa en el valor 2 (poco), y la moda en el 1 (nada); mientras que en la cámara la mediana en ambos es de 2 (poco) y la moda se sitúa en el valor de 1 en el GC, y en el valor de 2 en el caso del GE. Esta similitud en los valores centrales, y la ligera separación en el valor promedio, obedece a que existe una ligera dispersión en el caso del GE, puesto que la desviación estándar o típica es superior en el caso del GE.

De acuerdo a este último dato comentado, la desviación estándar o típica, hay una mayor unanimidad de respuesta en el caso de los cuatro primeros recursos, sea la valoración positiva o menos positiva, que sin embargo ascienden ligeramente en el caso de los dos últimos, y existe más variedad de opiniones, pues podemos encontrar opiniones situadas en todos los valores de 1 que corresponde a “nada”, hasta 5 que corresponde con “mucho”.

En concreto, es llamativo que aquellos relacionados con las TIC, el *software* de edición de imágenes fijas y en movimiento, tengan esa valoración, puesto que según los resultados de la pregunta 11 se confirma que manejan estos recursos

habitualmente por la variedad de herramientas que indican.

De igual modo vemos que hay una variación entre la valoración de los recursos TIC indicados en esta pregunta (*software* y videocámara o móvil), y su opinión ante la posibilidad de realizar una producción audiovisual, según lo indicado en la pregunta 17. En este caso, esta valoración es de lo que han utilizado previamente en este contexto concreto, y estos recursos han obtenido un promedio inferior en comparación con la posibilidad de emplearlos para hacer un fragmento audiovisual como videoclip, o cortometraje en el que expresaran una idea propia. Esto supone una información muy importante en cuanto que existe un mayor interés de hacer algo diferente a lo que previamente se venía haciendo.



**Gráfico 31. Comparación del valor promedio recursos TIC pregunta 13 y pregunta 16.**

Fuente: elaboración propia

### Pregunta 15

***¿Si no conoces a algún autor, concepto o término, buscas información en Internet?***

Con esta cuestión se pretende advertir de la actitud que tienen los estudiantes para el empleo de este recurso para investigar sobre temas o cuestiones que surjan en la clase.

De esta manera analizaremos la actitud que tienen sobre la utilización de Internet para un fin diferente al entretenimiento u ocio, sino que nos centraremos en su opinión del uso de la Red para la localización de información.

Aunque no hay en la pregunta una alusión explícita a que indiquen una valoración, lo que intentamos a través de la misma es medir la actitud ante el empleo de Internet como herramienta facilitadora de investigación en términos de la frecuencia con que se emplea. De tal manera que si la utilización es frecuente su valoración como recurso para la investigación es favorable.

**Tabla 17. Resultados pregunta 15, pretest.**

Pregunta 15. Actitud hacia Internet como recurso	DATO	TIPO DE GRUPO	
		Control	Experimental
	Media (X)	3,4	3,43
	Mediana	3	3
	Moda	3	3
	Desviación estándar	1,10	1,10
	Error típico	0,35	0,31

Fuente: elaboración propia

Estos datos nos indican que la actitud hacia este recurso tiene una consideración normal, de acuerdo con el valor promedio (3). La comparación de resultados en ambos grupos es muy similar, por lo que se puede enunciar que las condiciones de partida sobre este punto son prácticamente idénticas. De hecho, si observamos el dato de dispersión de la media, aunque es considerable, es idéntico en ambos grupos.

Esta consideración que encontramos a nivel global de la muestra también se correlaciona con las declaraciones que realizan los docentes acerca del empleo de las TIC, puesto que el ordenador es usado en dos casos de los 4 consultados para desarrollar una actitud de investigación a partir del uso de la Red, es decir, de incentivar otra mirada hacia este medio, alejada de la lúdica y entretenimiento.

### Valoración docente

En relación a este aspecto, partimos de la base de que una consideración positiva hacia el docente es indispensable para facilitar ciertos aspectos

como la atención, el aprendizaje de contenidos, o incluso intervenga en el propio valor que se tienen hacia los mismos. No obstante, hemos convenido en que la actitud que se tenga hacia el docente se produzca en términos de empleo de recursos TIC, en este caso, del ordenador. De manera que sabremos si valoran positivamente este aspecto en la práctica docente.



El índice de respuesta es mayoritario, pues sólo 4 participantes de la muestra no contestan a la misma y que supone algo menos del 3% del total.

#### **Pregunta 14**

***¿Valoras positivamente al profesor cuando propone actividades con el ordenador?***

**Tabla 18. Resultados pregunta 14, pretest.**

	DATO	TIPO DE GRUPO	
		Control	Experimental
Pregunta 14. Valoración hacia el docente	Media ( $\bar{X}$ )	3,07	3,12
	Mediana	3	3
	Moda	3	3
	Desviación estándar	1,24	1,11
	Error típico	0,35	0,39

Fuente: elaboración propia

La valoración que tienen del docente es prácticamente igual en los dos grupos, algo por encima del valor intermedio 3 (“normal”), lo que concuerda con lo comentado por los docentes, puesto que el empleo de este recurso se hace de forma puntual.

Aunque no es algo generalizable, observamos que en esta pregunta se dan comentarios al respecto del tipo “el profesor no propone nada”, “no hacemos” o “va a su rollo”. Obviamente, es algo que se produce de forma minoritaria, pero que dejamos aquí reflejado puesto que en la cuestión que se plantea, no se indica que expresen su opinión o hagan algún comentario.

La desviación típica, demuestra que ha habido disparidad de opiniones sobre este punto entre los alumnos, por lo que será un aspecto a valorar con los resultados del postest.

#### **Aprendizaje**

En cuanto a la actitud que muestran hacia el aprendizaje nos hemos centrado en el área de EPV. Se han propuesto 3 cuestiones, y en cada una de ellas se centra en algún aspecto.

#### **Pregunta 18-20**

18. ***¿Te gusta esta asignatura?***

19. ***¿Colaboras de forma activa en las propuestas de grupo en clase?***

20. ***¿Comentas algunas cuestiones tratadas en la asignatura de Educación Plástica y Visual con tus compañeros, profesores u otros fuera del aula ?***

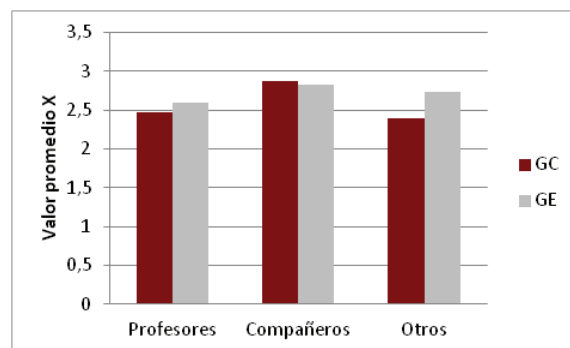
Con estas preguntas se pretende ver cuál es la valoración inicial que tienen de la asignatura, y ver si existe correlación con la participación en clase o el interés que pueden tener para que fuera del aula continúen de forma activa comentando y tratando temas que se plantean en clase.

El porcentaje de respuesta para estas preguntas es también bastante alto, en el caso de la pregunta 18, sólo una persona no responde (GC) en el de la pregunta 19, son dos (GE), y en el caso de la última pregunta elaborada para el pretest para “profesores” sólo una (GC), para el de los “compañeros” dos (1GC y 1GE), y para “otros” es algo más elevado con un total de 7 (5GC y 2GE), lo que constituye algo menos del 5%.

**Tabla 19. Resultados preguntas 18 y 19, pretest.**

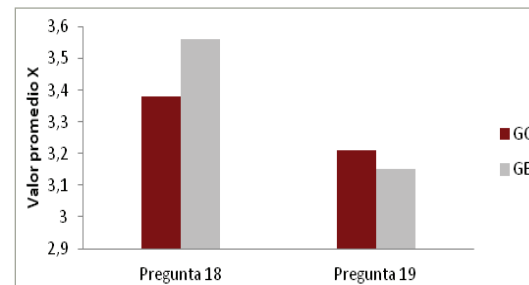
	DATO	TIPO DE GRUPO	
		Control	Experimental
Pregunta 18. Valoración asignatura	Media ( $\bar{X}$ )	3,38	3,56
	Mediana	3	4
	Moda	3	3
	Desviación estándar	1,10	1,09
	Error típico	0,36	0,36
Pregunta 19. Colaboración en clase	Media ( $\bar{X}$ )	3,21	3,15
	Mediana	3	3
	Moda	3	3
	Desviación estándar	0,98	0,99
	Error típico	0,98	0,43

Fuente: elaboración propia



**Gráfico 33. Valor promedio por grupos y elementos, pregunta 20, pretest.**

Fuente: elaboración propia



**Gráfico 32. Valor promedio por grupos actitud, pregunta 18 y 19 del pretest.**

Fuente: elaboración propia

**Tabla 20. Resultados pregunta 20, pretest.**

	DATO	TIPO DE GRUPO	
		Control	Experimental
Profesores	Media ( $\bar{X}$ )	2,47	2,6
	Mediana	3	3
	Moda	3	3
	Desviación estándar	0,91	1,09
	Error típico	0,35	0,34
Compañeros	Media ( $\bar{X}$ )	2,88	2,83
	Mediana	3	3
	Moda	3	3
	Desviación estándar	0,95	1,00
	Error típico	0,36	0,54
Otros	Media ( $\bar{X}$ )	2,39	2,74
	Mediana	2	3
	Moda	2	3
	Desviación estándar	1,06	1,00
	Error típico	0,38	0,36

Fuente: elaboración propia

Con estos resultados comprobamos que en cuanto a su valoración de la asignatura es correlativamente similar a su participación en clase. En la primera cuestión, en la que se pregunta si les gusta la asignatura, el promedio es de 3,38 en el GC y de 3,56 en el GE, lo que equivale a un valor por encima del intermedio (3). Vemos que es algo superior en el caso del GE, acercándose al valor superior 4 ("bastante"). De hecho esta opinión es demostrada por otros datos de medidas centrales como la mediana, que en el caso del GE es de 4 y en el GC es de 3.

En la segunda cuestión vemos que los resultados de la anterior se corresponden con los obtenidos en ésta, puesto que el promedio obtenido según sus respuestas corresponde a un valor ligeramente superior al intermedio 3 ("normal"), X3,21 en el caso del GC y X3,15 en el caso del GE. El único aspecto destacable de estos datos es que si comparamos el valor promedio en las dos preguntas según los dos grupos, observamos que en la pregunta 19 hay un ligero descenso del nivel de participación en clase en el GE, en comparación con el valor obtenido en la pregunta anterior en la que se valora la asignatura.

18. GE = X3,58 y 19. GE = X3,15<sup>141</sup>.

En último lugar se destaca que tanto los demás valores centrales, como los de dispersión son prácticamente idénticos en los dos grupos.

En la pregunta de si hacen comentarios sobre temas tratados en clase, sorprende ver que los resultados obtenidos en la pregunta 20 están por debajo del valor del nivel intermedio 3 en todos los casos y en ambos grupos. Si se realiza una escala de valor comparativa en cuanto al promedio y en cuanto a los grupos de personas que se proponen (Profesores,

compañeros u otros), veremos que con los que más comentan son con los compañeros (XGC2,88 y XGE 2,83), seguido de los profesores (XGC2,47 y XGE 2,6) y por último de "otros", entre los que la mayoría indican familia o padres (XGC2,39 y XGE 2,74). En este último caso, vemos que la relación comparativa con el resto y que sitúa a éste por debajo. Datos que se relacionan con el porcentaje de respuesta obtenido, pues tal como se comentaba anteriormente, el porcentaje de aquellos que no responden se sitúa en un 5%, hecho que no sucede en los anteriores.

De acuerdo al resto de valores centrales que se sitúan en este último punto de la pregunta 20, comprendemos que la media es algo superior en el GE puesto que la mediana y moda es de 3 ("normal") frente al GC que es de 2 ("poco"). La corta diferencia de medias se debe a que en el caso del GC, si fijamos la atención en la desviación estándar es algo superior que en el otro grupo.

### Docentes

En relación al rasgo actitudinal en los profesores, en este momento de la investigación y tal como se ha indicado, se centrará la atención en ciertos aspectos o secciones al igual que se ha procedido con los estudiantes.

- Sobre contenidos y procedimientos (arte contemporáneo y lenguaje audiovisual).
- Recursos didácticos empleados.
- Aprendizaje. Alumno y sistema educativo.

### Contenidos y procedimientos

En primer lugar, se hará una valoración a través de las respuestas de los docentes sobre el arte con-

141. Esta aclaración es sin duda significativa a la hora de valorar los resultados en el momento 2, para determinar si ha habido un cambio significativo al concluir la investigación.

temporáneo en general, y como contenido para aplicarlo en el aula.

La actitud ante la producción artística contemporánea es positiva, por conocer nuevas propuestas o por ser la producción artística del momento.

Esta asociación entre “novedad” y contemporáneo, y también entre lo que se expone en los museos, y lo que es arte, supone que se pueda encontrar un cierto rechazo o sencillamente, un desconocimiento de otras formas de producción artística actual.

En cuanto a la aplicación didáctica del arte contemporáneo vemos que la actitud es positiva. La mayoría de los docentes colaboradores coinciden en que es necesario conocer el arte contemporáneo por corresponder con la época en la que viven y que sean críticos con el momento en el que viven, y porque tal como enuncia una de las respuestas, la finalidad del arte contemporáneo es “hacer pensar al espectador, no es sólo una mera forma de representación”. Lo que demuestra que ante la pregunta de si el arte contemporáneo sirve para tratar temas sociales del momento, la respuesta en general es también positiva.

No obstante, también domina la actitud, y ya se ha comentado en el apartado de conocimientos previos, definida por emplear el arte contemporáneo en el aula ya que éste es de factura fácil, y por tanto supone una alternativa a la falta de pericia que puedan tener los estudiantes para la mimesis o el realismo fotográfico.

Por lo general, se puede enunciar entonces que la valoración es favorable, pero aún así, la preferencia por las prácticas artísticas actuales no es principal ni habitual para ellos.

En cuanto al lenguaje audiovisual, de forma

análoga, tienen una actitud favorable en proponerlo y abordarlo desde la asignatura de EPV.

De hecho la postura general que se tiene sobre el empleo didáctico del audiovisual es en priorizar la parte de análisis de las imágenes sobre la parte productiva, y en relación a la contribución de nuestro área de conocimiento, también es favorable la actitud de forma unánime, pero en este caso, y por las declaraciones poco precisas y escuetas de los docentes ante la pregunta 13, no parece ser una cuestión que parezca primordial de abordar desde nuestro área, priorizando los saberes artísticos tradicionales.

El motivo de esta actitud favorable a la entrada del saber audiovisual surge, según nos indican los colaboradores, de la voluntad de conectar con los intereses de los alumnos y también sitúa el aprendizaje como forma de conexión con cuestiones sociales actuales.

### **Recursos empleados**

En cuanto a los recursos empleados encontramos diferentes posturas entre los participantes. Por un lado consideran que las TIC son indispensables en la época actual, pero por otro, ante la pregunta concreta de su utilización en la asignatura de EPV, encontramos que la mayoría de los participantes aducen que su empleo puede ser beneficioso pero que no se utiliza, bien por el nivel académico que tienen los alumnos, o bien por la mala dotación y organización de estos recursos en los centros educativos donde trabajan, o también, encontramos otra postura, y que es muy extendida entre los docentes que imparten una materia artística, como es el caso del a EPV, que temen un arrinconamiento

de los materiales tradicionales relacionados con las artes plásticas. Queda resumida en esta frase que citamos textualmente: “ la Educación Plástica, quizás sea el último reducto en donde todavía pueden estar conectados con un aspecto artesanal, entendido como simplemente el poder usar sus manos, para no perder la conexión mano-cerebro”.

El factor tiempo es otro impedimento para el empleo habitual de estas herramientas en el desarrollo normal de la materia.

Los recursos didácticos que se emplean de forma habitual, según las declaraciones obtenidas en la pregunta 20 son aquellos que tradicionalmente se emplean para la producción gráfico-plástica. Estas declaraciones arrojan luz a las respuestas obtenidas por los estudiantes en este aspecto, y vinculada a la pregunta 13 del pretest, puesto que aquellos más tradicionales y que no necesitan de instalaciones específicas como el barro o la arcilla, obtienen una valoración superior a los relacionados con TIC.

La utilización de las nuevas tecnologías, y su valor como instrumento para favorecer la capacidad crítica, la participación o el interés, la actitud a nivel general es positiva por diversos motivos. El principal, y el que más se repite a lo largo de la entrevista, es que estas herramientas tienen también un uso privado y no escolar y por lo tanto, la idea de conexión con sus intereses es mayor.

Por otro lado, más que un motivo, es casi como una condición para determinar el valor de estas herramientas para favorecer ciertos aspectos del aprendizaje, es que la intervención del docente es necesaria para que esto sea posible y exige la necesidad de indagar, experimentar y probar. Esta cuestión no se manifiesta de forma unánime en los docentes colaboradores.

142. El tiempo es uno de los factores que más se nombra como elemento desfavorable a lo largo de la entrevista a los colaboradores.

### **Aprendizaje. Alumnado y sistema educativo**

En diferentes cuestiones hemos advertido la visión que tienen de los alumnos nuestros docentes colaboradores. De forma mayoritaria existe una queja generalizada en cuanto al nivel académico de los alumnos, y el desempeño en las clases, que se fundamenta, según estas declaraciones, en la actitud de los alumnos, preocupados sobre todo por alcanzar una nota deseada, a lo que se añade las situaciones familiares y sociales que éstos tienen y la falta de instrumentos pedagógicos en el centro que apoyen estas situaciones.

Un detalle interesante, y que revela el tiempo de experiencia tan dilatado de los participantes, es que se valora la actitud de los estudiantes en declive y que la situación educativa cada vez es peor, más número de alumnos o más horas dentro de la jornada laboral.

Sólo en uno de los casos, sitúa la actitud de los alumnos dentro de la normalidad, y en consecuencia su postura se presenta favorable para adaptarse a esta situación.

En relación a un aspecto importante dentro del funcionamiento del sistema educativo, como son los objetivos, de forma unánime, ante la pregunta de una consideración de consecución de los objetivos marcados para su asignatura, se considera que éstos son demasiados y que el número de horas <sup>142</sup> cada vez es menor, de tal manera que la situación educativa, como se ha comentado, es desfavorable para la consecución de los objetivos.

### 4.3.2. Desarrollo. La observación participante

Como se ha comentado anteriormente, la observación participante persigue varios objetivos, entre los que destacamos la inmersión en las rutinas de comportamiento en una situación social concreta. De tal manera que el observador se convierta en parte del grupo que se estudia.

En lo siguiente se presentarán los resultados según las sesiones empleadas para el desarrollo del experimento y en relación a los factores detallados en la definición de este instrumento. La forma de análisis se hará en relación a los comentarios y los comportamientos manifestados en todo momento por los participantes. Por este motivo, al inicio de cada bloque de contenidos en las sesiones de “análisis”, se muestra un breve resumen de la información aportada a los estudiantes para que el lector pueda comprender y contextualizar los resultados de la observación.

Así mismo, se detallará brevemente las descripciones de lo realizado en cada sesión o grupo de sesiones y un resumen de los ejemplos aportados<sup>143</sup> y cómo se presentan a cada grupo de acuerdo a las actividades planteadas. Después fijaremos los resultados por grupos, referidos a los parámetros planteados de antemano, y aquellos alejados de nuestra previsión.

Se han presupuesto un número determinado de sesiones, por lo que siempre que se haya empleado alguna sesión extra se indicará en qué grupo y cuál ha sido el motivo.

Otro aspecto a tener en cuenta para la comprensión de los resultados son:

- La omisión de la identidad de los profesores y alumnos. Para ocultar la identidad se ha obviado tanto el nombre, sexo o edad de los participantes.

- Hay cuatro cursos en cada grupo de investigación (experimental y control), por lo que las referencias se harán de acuerdo al número de grupos y a la proporción de alumnos en la que encontramos determinada circunstancia a analizar.

En la interpretación de las respuestas facilitadas por los alumnos en la parte explicativa y de análisis y también en la parte de realización de una pieza audiovisual propia, se tendrá en cuenta el porcentaje aproximado de alumnos que participan, hacen algún comentario o emprenden una acción determinada.

#### Sesión inicial

##### **Primera parte**

Se ha explicado en qué consisten las actividades que vamos a realizar con ellos, quién es la profesora<sup>144</sup>: de dónde viene, qué es lo que pretende y por qué lo hace. Se han atendido a preguntas que pudieran surgir. También se les ha preguntado si habían hecho algo parecido y si habían manejado alguna vez algún programa de edición de vídeo.

En dos cursos, de los 4 que conforman el grupo de control, han planteado que en cursos anteriores han hecho un cortometraje, un vídeo publicitario, pero no en esta asignatura, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura o Ciencias Sociales. Los otros dos grupos han indicado que no han realizado actividades de este tipo, en ningún caso, dentro del contexto escolar.

Hay muchos de ellos que afirman haber empleado alguna vez algún programa para editar vídeos como el Moviemaker o similar. En este caso para

143. Los ejemplos propuestos se detallan en el apéndice documental. En el mismo además reseñamos la URL de donde pueden ser localizados estos ejemplos.

144. En este caso la persona que realiza la investigación.



finés personales o privados como montar un vídeo con fotos para un amigo o familiar, o para subirlo a Youtube.

En mayor o menor medida, todos indican que han visto alguna vez alguna película en clase en diferentes asignaturas. Sólo uno de los participantes se mostró interesado en hacernos llegar el motivo por el que se hizo este visionado. Éste ha comentado que fue en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, y el objetivo era comprobar en un fragmento audiovisual todos los errores gramaticales que cometían los concursantes de un conocido *reality show* y programa de televisión, para valorar cómo se explicaban y el lenguaje que utilizaban.

En el grupo experimental la situación es parecida. Sólo un curso de los cuatro asignados a este grupo ha indicado que el año precedente han creado un vídeo “solidario” desde la asignatura de Música para poder exponerlos en el centro escolar. El objetivo del mismo era poder recaudar fondos para realizar una donación a una ONG (Organización no Gubernamental). Ante la petición de detallar en qué consistía el mismo, ha habido estudiantes que han comentado que debían de crear una historia, con la única condición de estar relacionada con diversos temas relacionados con el objetivo marcado, como la pobreza infantil, la desnutrición o la violación de derechos humanos. Uno de los participantes comentó: “Queríamos hacer pensar sobre estos problemas a las personas”.

El resto de cursos del GE no habían trabajado nunca en un proyecto similar, en el que tuvieran que emplear el medio audiovisual para la realización de una actividad o trabajo de clase. Nos han comentado que sí, que en alguna ocasión han visto alguna película o incluso vídeo de Youtube. No han

expuesto, en ningún caso, para qué lo hicieron o el contexto donde realizaron esta actividad.

En tres cursos de los cuatro, hay participantes que saben manejar algún programa de edición de vídeo o audio. La mayoría manifiesta que los han empleado fuera del ámbito académico.

La presentación de la propuesta y del investigador sólo ha generado dos preguntas, dos en el grupo de control y una en el grupo experimental. Una de ellas se ha formulado para saber si estudiar arte y audiovisual era posible, ante lo que se contestó que éste era un medio de expresión basado en la imagen en movimiento, desde el cine hasta artistas plásticos lo han utilizado y que el sonido jugaba un papel primordial. Las otras dos preguntas se dirigían a verificar si en la formación de los grupos se podía escoger los compañeros o no.

Esta primera parte de la sesión transcurre sin interrupciones, salvo en un grupo del GE, en el que es necesaria incluso la intervención del docente colaborador, para que se puedan escuchar las explicaciones.

### Segunda parte

Hemos facilitado a los estudiantes los cuestionarios. Se les ha explicado cómo debían de cumplimentarlo y qué era anónimo y personal. Se han planteado algunas dudas y cuestiones para la realización del mismo en ambos grupos de forma similar:

Las preguntas sobre las obras artísticas se han comprendido y sabían qué era lo que había que hacer, y como responder a las mismas. Pero en todos los grupos surgía la problemática en cuanto a la obra propuesta de Muntadas, “Ver, mirar y percibir”. La mayoría no sabía de qué se trataba: una foto-

grafía, un diseño, la pared de un edificio moderno. Todos estos comentarios denotan el poco contacto que han tenido previamente con obras de este tipo puesto que ha suscitado desconcierto, hasta el punto que algunos de ellos se han mostrado recelosos, y han sospechado que se trataba de un “gazapo” o trampa. Un dato curioso es que un alumno del GC comentó que al término del cuestionario se explicase de qué se trataba.

Por otra parte, de forma general, en una proporción de más de la mitad de la muestra, se han mostrado interesados en cumplimentar la pregunta en la que se pedía que aportaran datos de las obras propuestas, hasta el punto de obtener la información a través de un compañero. Esta particularidad se muestra como un dato positivo, puesto que quieren reflejar sus conocimientos de obras que en muchos casos han visto, pero sin embargo también denota la ansiedad que les produce el no acordarse de una palabra o término.

También les ha asaltado la duda en la pregunta 6, en la que se pedía que indicasen los elementos de sonido en un fragmento audiovisual, y esto se ha producido en todos los grupos de la muestra. Al igual que la pregunta en relación al significado de “*travelling*”, que en una proporción mayoritaria desconocían, además de otros como secuencia, de lo que deducimos que no se ha hecho una reflexión de la importancia del sonido por una parte, y la poca familiaridad con la terminología de la producción audiovisual.

Otra pregunta que se ha hecho de forma sistemática es sobre la valoración del docente a la hora de utilizar herramientas TIC. En dos grupos de control y en dos grupos experimental nos han indicado que la utilización es apenas inexistente. Les hemos

indicado que su valoración debe sustentarse en los momentos que éstas se han empleado.

### **Sesión 1ª**

#### **Primera parte (igual para ambos grupos).**

Esta sesión se va a iniciar con el visionado de dos fragmentos, uno perteneciente a la película “La clase” y otro perteneciente al programa televisivo de la cadena Cuatro “Hermano Mayor”. Para la presentación de este fragmento se han escogido varios momentos esenciales de cada uno de ellos y se establece entre las distintas escenas de acuerdo a una lógica narrativa: presentación de los personajes y del contexto, desarrollo, conflicto y desenlace.

El motivo de haber elegido estos dos fragmentos es porque en ambos vemos cómo se desarrolla una narración en torno a un chico conflictivo en diferentes contextos y en diferentes formatos. En la misma trataremos temas como la realidad y la ficción, el realismo, e introduciremos algunas cuestiones básicas del lenguaje audiovisual, para verificar el nivel de conocimientos que tienen.

Debido a que el objetivo principal de la actividad es la detección de ideas previas, planteamos las mismas preguntas en ambos grupos.

Antes del visionado les hemos indicado que centraran su atención en las imágenes empleadas en ambos casos, en si la cámara está fija o se mueve, cómo se mueven o actúan los personajes, el sonido y cómo se cuentan los hechos en uno y otro caso.

La participación para responder las preguntas ha sido alta. Una estimación aproximada de la muestra total que participa se sitúa en torno al 70% de los estudiantes. También hemos comprobado que en una proporción similar están atentos a las

imágenes y tomando nota. Sólo en un grupo de los del GC han interrumpido e impedido ver las imágenes, hasta el punto de tener que parar el visionado y la intervención del docente colaborador. El motivo por el que no se mostraban interesados es porque ya habían visto la película en la materia alternativa a la Religión, y en numerosas ocasiones, el programa de televisión.

Las repuestas a nuestras preguntas han sido variadas pero observamos que de forma sistemática en los distintos grupos se plantean las mismas ideas y conclusiones. Estas preguntas han sido:

“¿Qué diferencias veis entre un fragmento y otro?”, “¿Creéis que sirven para lo mismo?”, “¿Qué diferencias veis en el sonido, en los personajes o la cámara?”, “¿Acaban las historias de la misma manera?”

Los estudiantes han respondido que la diferencia principal entre ambos fragmentos es el contexto de exhibición, es decir, uno es un programa de la “tele” y otro es una película, sólo en un grupo un alumno comentó que al ser dos productos diferentes, el espectador que veía uno y otro tenía intenciones diferentes. En el momento de hacer este comentario, el resto de compañeros se mostraba contrario a esta idea puesto que quien veía estas imágenes, en ambos casos, sólo buscaba distracción.

Las diferencias formales comentadas entre un fragmento y otro básicamente han estado relacionadas con el sonido. En todos los grupos se ha indicado que la música aparece en varias ocasiones en el programa de televisión. En este caso se ha preguntado que para qué creen que se puede utilizar, y sólo en dos grupos pertenecientes al GE ha habido una minoría que ha indicado que aparece en los momentos “clave” para acompañar el testimonio de

los padres que hablan de los problemas de su hijo, o cuando se produce la transformación en el chico.

En ningún caso, han resaltado que mientras que en la película la voz emana de los personajes directamente, en el otro caso, existe una voz en *off* (no pronunciada visualmente delante de la cámara), lo que modifica sustancialmente la narración en los dos casos. Esta característica ha sido comentada por el docente-investigador.

En ninguno de los grupos, sin embargo, se ha reparado en el encuadre de la cámara, el tipo de imagen o el punto de vista. Lo que más les ha interesado descubrir es que en la película el punto de vista es el de un alumno, ya que han comprobado, con ayuda del docente-investigador, que en la imagen de la pantalla cuando se enfoca a un alumno en clase aparecen fragmentos del rostro o cuerpo de los otros estudiantes, al igual que si ellos mismos giraran la cabeza para ver a uno de sus compañeros (fig. 87). Esto mismo sucede con el encuadre que se hace del profesor, donde existe más espacio alrededor del personaje y la cámara está ligeramente situada por debajo del nivel normal. Esto les ha servido de apoyo a algunos de ellos para relacionarlo con el otro fragmento. Para describir este aspecto en “Hermano Mayor” han indicado que los protagonistas miran a la cámara, que se repite varias veces esta fórmula en las escenas, y que cuando no la miran directamente los personajes aparecen “enteros”. No obstante, estas indicaciones se han producido en pocos de ellos. En el GE vemos que en tres de los grupos estas respuestas surgen de manera más fluida que en el resto de grupos, al menos en un 40% aproximadamente.



**Figura 87. Puntos de vista de “La Clase” (2008).**Fuente: [DVD] (Edición 2009) L. Cantet. Capturas de pantalla.

- “¿Qué fragmento creéis que es más real, y más realista?”

Esta cuestión es la que ha suscitado más opiniones. Calculamos que sólo en torno a una tercera parte de la muestra no ha dado su opinión. En este caso también hacemos notar que los profesores colaboradores han participado igualmente en este “debate”.

Las posturas más significativas y mayoritarias, y que se han mantenido en 5 de los 8 grupos de la muestra (3 del GE y 2 del GC), se han caracterizado por definir al programa de televisión como “real” aduciendo que nos cuentan algo que le está pasando “de verdad” al chico protagonista, y que la transformación en su comportamiento se produce por la acción del presentador del programa. Otros, aunque no estén del todo de acuerdo con esta idea,

sí que indican que al menos con estos programas “nos dicen lo que hay por ahí”. El resto de compañeros estaba de acuerdo con que la película retrata mejor la vida en un aula y puede ser más “realista”<sup>145</sup>, por el punto de vista, la “lentitud” o tranquilidad de las escenas, e incluso la descripción de una situación que perfectamente puede surgir en cualquier instituto. Muchos de los participantes que lanzaban esta reflexión, lo decían con poca seguridad. De lo que interpretamos que tienen muy arraigada la idea de “televisión es igual a realidad”.

Los detractores del programa de televisión “como realidad”, han dado varios motivos, un ejemplo y que resume bastante bien el resto de comentarios es de un alumno del GC “alguien que le pasa eso no se va a poner delante de las cámaras, se va a comportar así y va a hacerse el duro. Además, no creo que alguien pueda cambiar en tan poco tiempo”. Esta última puntualización es interesante resaltarla, y ha sido prácticamente el comentario más repetido al respecto. Consideramos que es un comentario muy lógico, puesto que si la presentación del programa expone que el cambio se produce en la duración del programa, y no hay una referencia temporal clara de en cuanto tiempo se produce, la idea que al fin y al cabo se transmite es precisamente esa, la de un cambio de personalidad y comportamiento producido en muy poco tiempo.

La actitud y comentarios de los profesores sobre este debate se han dividido en dos posturas también. Dos de ellos han recalcado más la idea de realismo en la película y reiterado sobre los recursos o mecanismos a través de los que se produce esta idea. Los otros dos se han opuesto y se han mostrado sorprendidos con aquellos alumnos que indicaban que el programa de televisión era una “mentira”

145. Antes de lanzar la pregunta hemos explicado la diferencia entre realidad y realismo.

y que eran todos actores, ya que son situaciones que pueden ser reales, y se viven habitualmente en los institutos.

Hemos notado en el desarrollo de la actividad, a medida que se iba alargando por el debate, que en esos grupos, el resto de alumnos que no participaba, en torno al 40 o 50%, se ha despistado e incluso en ocasiones se les ha llamado al silencio por desconcentrarse.

De esta actividad de detección de ideas previas advertimos que los estudiantes poseen más o menos los mismos conocimientos sobre el lenguaje audiovisual, en cuanto a características formales, como características entre contextos y formatos.

### **Segunda parte (diferente metodología GC y GE)**

En casi todos los cursos la actividad anterior ha durado más o menos media hora. Sólo hay un grupo de GC que ha durado más de lo previsto, unos 40 min.

El resto de la sesión se ha dedicado a la introducción de los elementos formales del lenguaje audiovisual, para indicarles a qué se denomina plano o secuencia, la banda de sonido de un fragmento audiovisual, los diferentes formatos que hay o los aspectos morfológicos: elementos visuales (figurativos, abstractos) y elementos sonoros (voz, efectos, silencios).

En este momento y a lo largo de las 2 sesiones siguientes se han abordado los contenidos propuestos para la guía didáctica (apéndice documental).

Se procederá a realizar distinciones en cuanto a la metodología a partir de este momento, de acuerdo también a la secuencia didáctica. Aunque los contenidos presentados hayan sido prácticamente

iguales, se han presentado e introducido de forma diferente y dado instrucciones a los alumnos de forma diferente.

En el GC se ha procedido a presentar los conceptos detallando primero qué era lo que íbamos a ver, los usos de los elementos básicos del lenguaje audiovisual: planos, ángulos y movimiento de cámara. Y las diferencias en los diversos formatos audiovisuales mostrados en el empleo de los mismos. Los estudiantes por tanto debían de localizar en los ejemplos cuáles eran esos elementos y para qué se habían utilizado en los mismos.

En el GE, primero se han visionado los ejemplos y se han realizado preguntas para que a través de los vídeos realizaran una reflexión sobre lo que han visto, pudieran hacer una comparación entre los distintos fragmentos, indicaran cuáles eran más originales o impactantes y por qué. Y luego se les ha comentado las “reglas” generales para estos elementos y para qué se usan. Esto ha llevado a una reflexión sobre las diferencias entre lo que han comentado ellos, y las referencias teóricas.

Básicamente, la asimilación de los contenidos en este caso se ha hecho a través de la comparación, sobre todo en cuanto a las diferencias entre los distintos formatos.

### **Sesión 2ª, 3ª y 4ª**

#### **Primera parte**

Los conceptos que se han tratado y desarrollado en estas sesiones han sido:

- Elementos básicos del lenguaje audiovisual: Morfosintácticos y semánticos.
- Elementos estructurales, sintácticos o expresivos: tipos de plano, movimientos de cámara,

ángulos, iluminación.

- Características de los elementos sonoros.
  - Formas narrativas y no narrativas audiovisuales. Diferentes formatos.
  - El montaje. Ritmo y representación del tiempo.
  - Aplicaciones del montaje conceptual: recursos estilísticos, ritmo.
  - Realidad o ficción. Realismo.
- (apéndice documental, 9.4)

Las actividades que se van a realizar en estas sesiones básicamente se relacionan con el análisis de los fragmentos propuestos, a través de la identificación de los recursos empleados. Para ello deben de anotar de forma individual los resultados según una guía que les vamos a facilitar, y después se ha procedido a realizar a una puesta en común, para verificar las respuestas individuales.

Los ejemplos se han presentado de acuerdo a los conceptos indicados anteriormente. Primero se detallarán los fragmentos empleados en cada sección para posteriormente reflejar las intervenciones de los estudiantes y la actitud mostrada, de acuerdo a las variables confeccionadas para desarrollar esta técnica.

Debido a que el tiempo dedicado a estas actividades es escaso, nos ha interesado incidir en aspectos básicos del lenguaje audiovisual, para que puedan aplicarlos en sus creaciones, y sobre todo

que puedan mirar las imágenes que reciben de un modo diferente, por lo que nos hemos interesado en los principales aspectos morfosintácticos, estructurales y expresivos. Otras cuestiones como realismo y ficción, las posibilidades del montaje o las características de los diferentes formatos, se han ido comentando a lo largo de las sesiones y a lo largo de la explicación de los ejemplos propuestos (consultar apéndice documental).

### Tipos de planos. Encuadres y ángulos

Explicación de los tipos de planos, características y usos.

Visionado de ejemplos.

Planos cortos y medios

Planos cortos y medios

(2012). Hay una cosa que te quiero decir. Duración: [07:30-8:00]

(2009). Los reptiles. Duración:[04:38-05:16]

(1971). La naranja mecánica. Duración: [01:13:20 - 01:14:20]

(2014). Spettrografia di una battaglia. Duración: [00:52- 01:26]

Planos largos

(2008). Breaking Bad. 2X2 “Grilled”. Duración: [11:23-12:00]

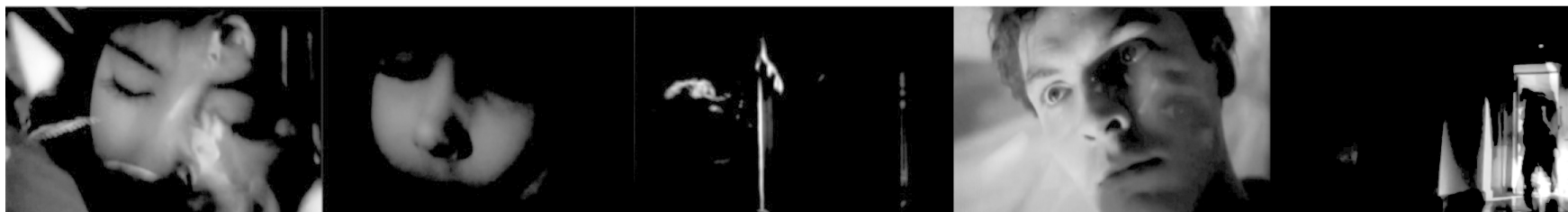
(1997). Abre los ojos. Duración: [01:09-03:00]

**Figura 87. Planos medios y cortos. La naranja mecánica. S. Kubrick. 1978.**

Fuente: [DVD] (Edición 2001). Capturas de pantalla.







**Figura 88. Planos medios y cortos. Frames de “Spettografia di una battaglia” de F. Schaccioli y V. Core.**

Fuente: Recuperados de <https://www.youtube.com/watch?v=z3eb6bNI-IA>

### Ángulos de cámara

Plano Cenital. (2009). *Ágora*. Duración: [51:40-52:30]

Picado y contrapicado. (1991). *El Silencio de los corderos*. Duración: [01:13: 24- 01:14: 38]

Rockanrolla. Duración: [38: 57- 40: 14]

Subjetiva. (2011) *The Amazing Spiderman*. Duración: [54: 35- 54: 46]

Ángulo Imposible. (2005) *Sin City*. Duración: [50: 04- 50:16].

### Grupo de control

- Los estudiantes han sabido en general localizar y distinguir los tipos de planos en los vídeos. La participación en estas respuestas ha sido aceptable. Se estima que un 30% ha participado activamente y en todos los casos para contestar a las preguntas que el docente-investigador ha realizado, y han tomado nota de algunas de las cuestiones. Destacamos que al menos 7 estudiantes nos han pedido información sobre las películas comentadas.

En cuanto a la comparación entre formatos han comprendido bien las diferencias entre los formatos: programa de televisión enmarcado en la denominada “telebasura”, teleserie, documental y cine. Para ello se han explicado las diferencias en el empleo de los distintos planos y los diferentes fines,

siendo por ejemplo más habitual el plano medio en televisión.

Más o menos un 18% de los estudiantes de este grupo han resaltado que la diferencia entre los fragmentos es que en las películas se observan una cantidad más numerosa de cambios de estos planos. Se les ha animado a que expusieran las razones que les había llevado a esta reflexión. Éstas van desde el propósito para “hacerlo más entretenido, con más vida”, “porque en el cine hay muchas más cámaras para grabar”, y otro comentario que nos ha resultado interesante de destacar está relacionado con el aspecto narrativo del cine, puesto que parafraseando lo dicho por el estudiante, al contarse una historia, necesitas dirigir tu mirada a varios aspectos del entorno. Esto también se ha extrapolado a la serie televisiva, donde el docente-investigador ha resaltado que cada vez se producen con más medios y cada vez, por tanto, se le asemeja más al cine. El factor económico ha sido otra de las razones que se han aportado para, por ejemplo, realizar un plano como el de “Ágora”, o el de “Spiderman”, que incluso es necesario la ayuda del ordenador para producirlo, y crear el resultado final.

Independientemente de esta reflexión se les ha proporcionado características para que vieran la diferencia entre uno y otro. Por ejemplo, en el montaje

realizado en “Spettrografia di una battaglia” (fig. 88) indicamos que no es tan convencional como en el cine, que hay mucha más libertad y con este fragmento no seguimos una historia, sino que intentamos interpretar imágenes o ideas, o lo que éstas nos transmiten. Esta cuestión ha suscitado bastantes interrogantes entre los estudiantes que han participado activamente en esta discusión, por lo que hemos tenido que resolver sus dudas.

### **Grupo experimental**

- Se estima que al menos un 40% de los estudiantes han participado en este primer bloque. Los estudiantes han realizado además también bastantes preguntas en relación a los ejemplos. Destacamos que en un grupo un porcentaje alto de alumnos, no han respetado el turno de palabra, por lo que se ha pedido que en el resto de explicación pidieran la palabra. Durante el visionado ha habido una atención en general bastante buena.

- De acuerdo a la metodología se les ha preguntado que cuáles son los encuadres claves en cada caso, y para qué se empleaban dichos encuadres o ángulos. Al final de la ronda de comentarios y el pequeño debate en grupo, les hemos indicado algunas nociones clave según lo que éstos habían comentado.

En general les ha supuesto alguna dificultad exponer cuáles eran los fines en cada caso. El que más claro tenían, ya que el número de comentarios ha sido mayor, es el del programa de tv, la serie y los ejemplos de películas. Pero las obras cinematográficas son las que más han generado comentarios.

En el caso del primerísimo plano de “La naranja mecánica” aquellos que han respondido han indicado que el objetivo era “producir asco al espectador” (y sobre todo por las reacciones que ellos mismos

han tenido), o “que te diera pena el personaje”, por lo que la función expresiva de estos planos les ha resultado obvia. En el caso de “Abre los ojos”, en la escena que se encuentra solo en la Gran Vía de Madrid, la mayoría ha indicado soledad, tensión o “miedo” por estar solo. Aprovechando esta respuesta, les hemos invitado a que expusieran cómo se produciría más esta sensación en la escena, con el personaje o sin él. Aquellos que han contestado, casi de forma unánime han contestado que con él, debido al contraste y a que nos ponemos en su lugar. Al mismo tiempo, los participantes han resalta-do que la escena es comprensible sin necesidad de diálogo, o comentarios de los personajes.

La escena que les hemos mostrado de Ágora también ha suscitado diversas interpretaciones (fig. 89). Algunos de ellos no conocían esta película, pero al menos un 10% la había visto en la asignatura de Religión. Los que no la conocían, y no tenían claro cuál era la “historia”, indicaban que la cámara se ponía al revés, “puesto que con la guerra o la barbarie cambiaba completamente el mundo como lo conocemos”, otros han dicho que era como una rendición. Aquellos que la habían visto han expresado opiniones basándose en la trama de la película y han sido mucho más precisos. Por ejemplo, llamamos la atención sobre un comentario que relacionaba el plano en el que la cámara queda paralela al techo, y en el que se ve una especie de óculo en el que alrededor podemos ver las nervaduras de la cúpula. Esta imagen según nos ha indicado el alumno se relaciona con “el sol y por tanto, con el universo que estudia la protagonista, y que con este plano vemos lejos. Esta idea contrasta con el plano desde arriba, en el que las personas aparecen pequeñas, como hormigas”. En realidad a partir de estas re-



**Figura 89. Ángulaciones cámara. Escena de la biblioteca, “Ágora”, A. Amenabar (2009).**

Fuente: [DVD] (Edición 2009). Capturas de pantalla.

flexiones hemos podido introducir los usos habituales de este tipo de planos, y las sensaciones de los mismos creadas en el espectador en, por ejemplo, los planos picados o contrapicados.

Este tipo de tipo de reflexiones están probablemente guiadas o influenciadas por la interpretación que han oído en otro momento. No obstante, no deja de ser interesante que quieran compartirlo con el resto de compañeros.

Las diferencias entre los diferentes formatos ha sido comprendida a través de los usos de los planos cortos y medios sobre todo, aunque el uso de plano general y gran plano general ha sido útil para entender el factor económico en la producción audiovisual, al igual que por ejemplo algunos puntos de vista o ángulos de la cámara. Los planos cortos y con un ángulo “normal” se emplean de forma más habitual en diferentes contextos.

Los vídeos que los estudiantes también han reconocido han sido la serie televisiva de “Breaking Bad” y el programa de televisión, del mismo modo que en el otro grupo.

Es interesante resaltar que, en varios casos, la referencia que tenían de “La naranja mecánica” fuera de los dibujos animados de “Los Simpson”. A raíz de esta cuestión, y por el propio procedimiento de la propuesta, les hemos comentado que la cita o

el *remake* es una práctica habitual en la producción audiovisual.

### Movimientos de cámara

Paneo lateral y grúas. (1963). Ocho y medio. Duración: [00:15-00:60]

Travelling de seguimiento. (2000). Réquiem por un sueño. Duración: [02:57-03:32]

Travelling de descubrimiento. (1980). El Resplandor. Duración: [34:50-35:35]

Travelling de presentación. (1971). La naranja mecánica. Duración: [01:00- 01:36]

Cámara “semisubjetiva”. (2000) Réquiem por un sueño. Duración: [45: 43- 46: 00]  
[57: 50-58: 20]

Travelling otro formato (videoclip)

Cousins (2010). Duración: [00:54- 01:19]

Frozen (1998). Duración: [00:00-00:30]

Combinación grúa y movimiento lateral. (2003)

Kill Bill. Duración: [01:10:00- 01:10:30]

Movimientos ópticos

Zoom (2009). Modern Family. 6X9. Duración [08:40- 09:26]

Retrozoom o “dolly” zoom. (1958). Vértigo. Duración: [01:34: 00 -01:34: 35]



### Grupo de control

En este segundo bloque de contenidos se han mostrado mucho más pendientes y participativos. Calculamos que aproximadamente un 30 o 40% de los estudiantes han aportado comentarios sobre las diferentes preguntas realizadas. De forma general también se destaca que han estado atentos.

- La descripción de los movimientos de cámara y la pertinencia de su utilización en cada caso ha sido también favorable. Sólo en dos grupos, y en una proporción no muy grande de alumnos, hemos tenido que recalcar ciertas explicaciones.

Los fragmentos que también han recibido más comentarios son los relacionados con películas. En concreto, ha habido mayor proporción en los relacionados con los *travelling* presentados, puesto que algunos estudiantes no han comprendido bien para qué se utilizaban y lo han tenido que visionar más de una vez para comprenderlo, sobre todo porque en los ejemplos propuestos hemos incluido dos videoclip de música que emplean este tipo de movimientos, en los que no cumplen una función narrativa como en los otros casos, presentación de un personaje, seguimiento de una acción o explica-

ción de una escena. Sin embargo han observado que también, los movimientos de cámara con grúas o sobre su propio eje nos ayudan a descubrir aspectos de la escena, de los personajes o guían al espectador a determinados aspectos, al igual que los encuadres.

Una idea interesante sobre estos conceptos introducidos es que según un alumno, la diferencia para utilizar el *zoom* es que éste está dentro de la cámara y que no son necesarios tantos aparatos para acercarte a algo. Además se ha expuesto que la cámara en mano da la impresión de cotidianeidad, como se hace en algunos programas televisivos abanderados por la “realidad”, para retratar y conocer en profundidad la intimidad, o cómo se comportan en su vida cotidiana ciertas personas. A raíz de esta explicación, aquellos que conocían la serie, han indicado que por eso, los personajes de la serie televisiva “Modern Family” hablaban a la cámara, como en muchos *reality show*.

Este ejemplo resume algunas de las reflexiones transmitidas por los estudiantes sobre este aspecto. Sí que hacemos notar que una proporción alta de aquellos que participaban, sabían aplicar las ex-

**Figura 90. Imágenes de “Cousins” (video musical), Empire Weekend. 2010.**

Fuente: Capturas de pantalla del vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=1e0u11rgd9Q>.



**Figura 91. Imágenes de “Frozen” (video musical), Madonna, 1998.**

Fuente: Capturas de pantalla del video <https://www.youtube.com/watch?v=zETVr04XUE4>

plicaciones facilitadas al ejemplo concreto, pero en muy pocos casos se hacía una reflexión o comparación con aquello que han visto anteriormente.

### Grupo experimental

- Asumimos que el nivel de atención en este caso ha sido alto. Apenas ha habido interrupciones, aunque en una proporción superior ha habido problemas para respetar el turno de palabra.
- Primero se les ha hecho una pequeña presentación de los movimientos de cámara. Los comentarios que más se han producido en este momento han sido los que han otorgado a la cámara el estatus de “visión del espectador”, y que actúa como nuestros ojos. Aunque en ningún caso han reparado en que esta mirada es “dirigida” por una persona o personas que quieren que veamos un determinado número de cosas, y de una forma concreta.

En relación a los ejemplos de movimientos físicos, han identificado los distintos movimientos, pero les ha costado más que en el otro grupo (GC) sacar unas conclusiones claras sobre si era con grúa o con raíles, o simplemente se movía sobre su propio

eje. En general han demostrado mayor concreción para señalar la función que cumplen dentro de las escenas y también con más detalle. Es interesante resaltar que a medida que se iban visionando los ejemplos, los estudiantes describían al mismo tiempo lo que estaba sucediendo, por lo que se puede inferir que se ha hecho una reflexión sobre la aportación de los diferentes movimientos de cámara.

- Los estudiantes de forma general no conocían ninguno de estos ejemplos, salvo la serie “Modern Family” que, aunque no la habían visto, sabían que se emitía en una cadena de televisión española. También comentan que han identificado “El Resplandor”, pero no reconocían la escena o no se acordaban de ella.

En el caso del GE, ha habido un grupo de participantes (7 participantes) que se han interesado por la película “Requiem por un sueño”, ya que han hecho preguntas sobre el argumento, el año y otros datos.

Otro aspecto importante a destacar es que según han comentado la escena de “Vértigo” les ha parecido ridícula, aunque que han comprendido el efecto del *retrozoom* o “*dolly zoom*”, y les ha parecido acorde a la idea que se quería transmitir, pero,



sin embargo, al ser imágenes de cine de hace mucho tiempo, el comentario general es que los efectos especiales no son buenos.

Dos de los profesores colaboradores han intervenido sobre este punto. Uno ha referido a la pintura, ya que aunque las obras de pintores como Velázquez o Tiziano sean antiguas, y realizadas con menos recursos de los que se tienen ahora, no por ello dejan de ser interesantes y de pervivir en el tiempo. El otro ha indicado que en la evolución del medio audiovisual es muy importante la tecnología, aunque no por eso se quite importancia a los pioneros que han construido los recursos de este lenguaje, y que además, es necesario “mirarlos con otros ojos”.

#### Banda de sonido

Se ha llamado la atención sobre la importancia del sonido para este medio, en el que procesamos la información a nivel “multisensorial”, es decir, a través de la unión de sonido e imágenes de forma unificada.

Como punto de partida se ha lanzado la reflexión de por qué siendo este aspecto tan importante,

casi nunca reparamos en él de forma consciente, puesto que adquirimos consciencia sobre todo de lo que vemos “con nuestros ojos”, sin pensar en que el sonido puede influir en la información que procesamos y en nuestras opiniones e ideas. De forma previa, y en vista de los pocos comentarios que emitían, se les ha propuesto que recordaran los ejemplos del principio de programas de televisión “Hay una cosa que te quiero decir” y “Hermano Mayor”, puesto que el uso de la música en este caso obedece a un fin concreto. Al menos en un caso en 8 de los grupos ha habido algún alumno que ha comentado que en estos ejemplos se han utilizado para “dar más pena” o para “dar más emoción a lo que se está contando”

Introducción. (2006). Piratas del Caribe. La Maldición de la Perla Negra<sup>146</sup>. Duración: [08:30-09:09]

- Música de presentación de un personaje o momento clave en la narración

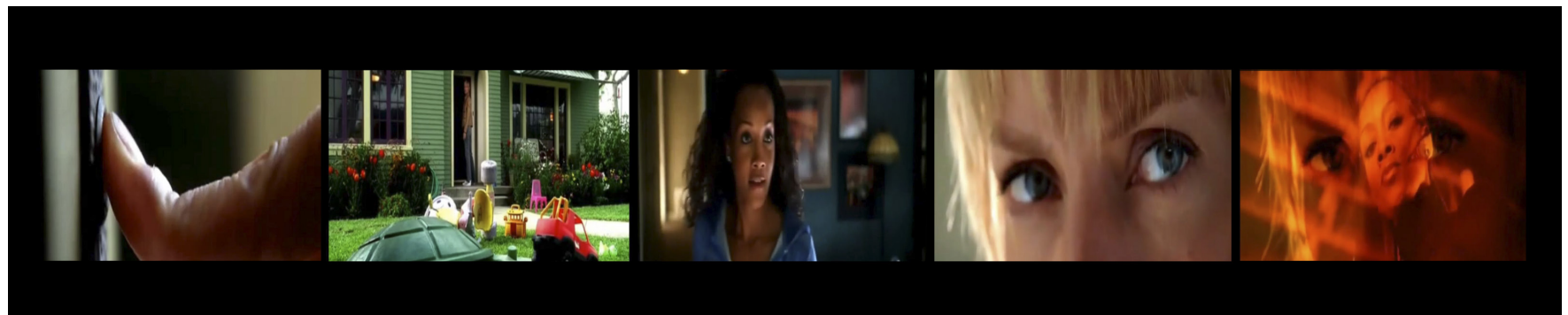
(1975). Tiburón. Duración: [16:45-18:25]

(2003). Kill Bill. Duración: [05: 22- 06: 03]

[01:10:45-01:11:35]

146. Esta idea pertenece a Shelley Craig, en su vídeo. How Music Change the film. El video realizado por esta usuario de Youtube, se ha empleado únicamente en el caso del grupo experimental, para que advirtieran la modificación de las imágenes a través del sonido.

**Figura 92. Momento *Leit motiv* primero, “Kill Bill I”, Q. Tarantino, 2003.**  
Fuente: [DVD] (Edición 2004). Capturas de pantalla.







**Figura 93. Momento *Leit motiv* segundo, “Kill Bill I”, Q. Tarantino, 2003.**

Fuente: [DVD] (Edición 2004). Capturas de pantalla.

Intensificación. (1996). El Paciente Inglés. Duración: [02:10: 30- 02:11: 30]

(1980). El Resplandor. Duración: [01:34:46- 01:36:31]

Silencio. (2002). Silent Mountain. Duración: [00:28- 00:45]

(2006). Babel. Duración: [01: 06: 29- 01:09: 39]

Efectos de sonido. (1995) Heat. Duración: [01:43: 15- 01:44: 34]

Diálogo. (1993). Kika. Duración: [30:30- 32:00]

(1994). Pulp Fiction. Duración: [17:25-19:00]

Sonido asincrónico. (2008). Duración: [00:00- 02:30].

Descripción y análisis de un fragmento: (2014). Fervor Excerpt. Duración: [00:10: 03:20]

### Grupo de control

- La participación en este caso ha sido menos notable que en los casos anteriores. Notamos que ha habido algo más de distracción, y que además observamos que es un hecho generalizable.

- De acuerdo a esta introducción, y que se ha planteado de forma similar para los dos grupos, se han explicado en primer lugar el principal objetivo del empleo de una pieza musical, ya sea una creación original o conocida.

En general, también han sabido aplicar a los ejemplos los conceptos explicados, aunque en este caso, y en la mayoría de los grupos, han necesitado la ayuda de los docentes para identificar la intención y el objetivo de los diferentes elementos de sonido.

Las diferentes funciones de la música han sido identificadas sin problemas, aunque en el caso de la escena “Kill Bill”, ante la pregunta lanzada a los estudiantes para que nos dijeran si habían notado algo “raro” en cuanto al tipo de música empleada, sólo en un caso se ha advertido que no tiene nada que ver con la escena de los “*ninjas*”, puesto que se usa una música tipo *western*. Esta escena también ha sido comentada por el poco realismo de la sangre.



Un docente colaborador ha indicado que obedece a un estilo personal del autor, ya que en sus películas se mezclan géneros.

En relación a los otros elementos de sonido no se han producido otras reflexiones, sólo ha habido 7 participantes que han hecho una reflexión del resto. Destacamos las observaciones que se han hecho en relación a los diálogos. Al considerarse éstos importantes, no hay música de fondo o ruidos de fondo que impiden oír lo que hablan los personajes. También destacamos las opiniones en relación al “silencio”. En ningún caso se ha hecho una comparación entre ambas.

#### Grupo experimental

- La participación se ha producido de forma más evidente que en momentos anteriores. Detectamos que más o menos la mitad de la muestra perteneciente a este grupo ha participado de forma activa en los debates o en el análisis de grupo. E incluso, también detectamos que empiezan a participar aquellos que previamente en las sesiones anteriores no lo han hecho.
- En relación a la presentación de contenidos, como se ha comentado, se ha hecho de forma diferente al otro grupo. Para que entendieran la relevancia de la música para aportar sentido a la imagen y crear un ambiente determinado, se ha introducido para el mismo fragmento diferentes tipos de piezas musicales entre los que está el original. Para ello hemos usado parte de una escena de “Piratas del Caribe”. Mayoritariamente han comprendido que la música puede ser determinante para transmitir una idea o emoción, o para reforzar las imágenes.

Un comentario que destacamos, y que resume algunas de las opiniones de la música en esta esce-

**Figura 94. Imágenes clave del fragmento “Fervor Excerpt”, G. Ebrahimián, 2013.**

Fuente: Elaboración propia a través de capturas de pantalla del video <https://www.youtube.com/watch?v=esbHzFCgqCE>

na, es que se ha llamado la atención sobre la importancia de la música pero que depende mucho de la imagen y lo que vemos en ella, ya que en este caso, según comenta el estudiante, “no tiene mucho sentido la acción del personaje que saca agua de la barca como algo heroico, es absurdo”.

Esta apreciación sobre el montaje de sonido e imagen y la concordancia entre ambos, ha dado pie a comprender mejor los diferentes ejemplos y la función o funciones de la música en cada caso. De todos aquellos que han respondido, se han producido variados comentarios, del tipo “cuando sale el tiburón o el personaje, aparece el mismo sonido, así que ya sabemos qué va a pasar”, “es para introducir un momento romántico”, “para que sepamos de qué va a suceder y se pueda apoyar con la imagen”. Las opiniones han sido variadas y vemos que ade-

más se han empleado conceptos ya presentados en ejemplos anteriores.

Es relevante también anotar que en al menos en un caso, en 3 de los cuatro grupos del GE, han intuido que el efecto del “*retrozoom*” en la película de “Tiburón” era igual que en la película de Hitchcock, por lo que se ha recordado que en muchos casos se toman prestadas las soluciones formales de otros realizadores.

Por otra parte, también han realizado preguntas sobre los ruidos y el sonido ambiente, ya que no comprendían cuál era el interés en registrar el sonido de forma fiel. En este caso les hemos dado las explicaciones precisas para que entendieran la diferencia.

Por lo general, al igual que en el GC, se indica que los diálogos son muy importantes para la historia y para lo que se quiere decir, e indican que depende muchos de los actores, pero que en los casos mostrados han comprendido que pueden dar un efecto cómico a la historia.

En cuanto a la pieza de videoarte de Bill Viola (fig. 95), ha habido un porcentaje considerable que ha contestado a nuestra pregunta y ha establecido diferencias y similitudes en las que la ausencia de sonido es un factor determinante. Como similitud indican que al igual que la escena de “Babel”, existe un fuerte contraste entre ambas, entre la expresión del personaje (videoarte), y el del sonido ambiente y la discapacidad para escuchar de la chica (película).

De igual manera existe un resultado similar en el ejemplo que hemos mostrado para que vieran el montaje asincrónico o contrapunto conceptual con el montaje visual. Ejemplo que ha servido para introducir el siguiente bloque relacionado con el montaje o el ritmo.

**Figura 95. Imágenes de Silent Mountain, B.Viola, 2001.**

Fuente: Imágenes recuperadas de <https://lensfotografia.wordpress.com/2014/06/26/unafotopor-marta-bisbal/>



En relación al mismo también se ha destacado el contraste entre las imágenes de la “diversión” de Las Vegas o máquinas tragaperras con el sonido de tiros o disparos. Un comentario que ha llamado mucho la atención entre los compañeros del grupo, e incluso al propio docente-colaborador, ha sido el que ha sopesado que este fragmento audiovisual puede transmitir la idea de conflicto interior generado por la adición al juego, al poner “todas esas luces agobiantes” a la par que imágenes y sonido superpuestos relacionados con la guerra.

La escena final que se ha elegido para que identifiquen elementos que se han especificado anteriormente, se han obtenido más detalles de las escenas en el GE, no sólo en relación a los detalles formales, sino que también se han expresado diferentes informaciones acerca de la idea que se quería expresar con el vídeo (fig. 94) a través de la partición de la pantalla, la música o el color en blanco y negro de las imágenes.

#### **Aspectos generales**

- En este primer bloque de la parte teórica de la práctica, la atención ha sido irregular, y también ha influido en la misma los ejemplos y las explicaciones aportadas, ya que por ejemplo el sonido ha suscitado por lo general más interés que otros. En tres de los grupos ha habido unos 40 estudiantes (16 GE y 24 de GC) que sistemáticamente no han atendido a las explicaciones y a los comentarios de los alumnos, sobre todo en un grupo, en el que buena parte de la clase el profesor ha estado ausente. En relación a la explicación del sonido, la atención ha sido superior que en los ejemplos anteriores, porque cuando no se escuchaban los vídeos, ha

habido estudiantes que pedían al resto que mantuvieran el silencio, para permitirles escuchar. Esta circunstancia se ha producido en todos los grupos, aunque en un sólo caso, ha sido necesaria la ayuda del colaborador docente para mantener el nivel de atención y seguimiento de la explicación.

- En la introducción al movimiento de la cámara de forma unánime han expresado que habían reparado en que la cámara también se mueve, pero no en el significado que esto puede aportar a la pieza audiovisual, o en el caso de la ficción audiovisual, para aportar una característica específica a la historia.

- En términos generales, y de forma similar en los dos grupos, la falta de relación y divergencia entre los distintos formatos supone que no están familiarizados con los mismos, a no ser que sean los habituales o los que más se consumen en los medios de comunicación. La mayoría, por ejemplo, hace comentarios sobre el programa de TV citado, indican que no lo ven pero saben perfectamente cuál es su dinámica. Asumen de forma bastante positiva y consciente que en el medio televisivo se expone una pretendida “realidad”, pero no saben explicar claramente por qué estas fórmulas tienen tanto éxito y por qué algunos personajes o “famosos” son tan influyentes.

Por otra parte también están más familiarizados y se animan, por lo general, a hacer más comentarios en relación a las obras cinematográficas y a la ficción televisiva, puesto que se apoyan en la trama narrativa para exponer sus opiniones o incluso han visto algunos de los ejemplos. En el caso de las piezas menos convencionales o artísticas, les cuesta más producir opiniones sobre las propias imágenes sin el apoyo narrativo, a pesar de que a lo largo de los cursos anteriores de la ESO se les ha repetido,

en mayor o menor medida, la composición de la imagen, la regla de los tercios, y otros conceptos relevantes a la hora de observar y producir una imagen. Sólo en un par de casos, se han producido relaciones de la parte inicial de “La naranja mecánica” con el cambio de los fondos de colores con el contraste de colores y los colores complementarios, aunque no se ha sabido explicar por qué se ha utilizado en este caso. Por lo que se ha aportado una explicación al respecto.

Esta circunstancia también tiene correspondencia con los ejemplos que conocen. Muchos comentan que han visto películas reseñadas como “Kill Bill”, “Spiderman”, “Piratas del Caribe” u otras que han sido un éxito comercial, o incluso en muchos casos muestran que conocen determinadas películas a través de otros productos audiovisuales que las citan, las nombran o emulan alguna escena.

- En cuanto a los profesores colaboradores se han mostrado participativos en mayor o menos medida. Observamos que intervenían sobre todo en los ejemplos que ellos más conocían, sobre todo en algunas piezas cinematográficas como “Ágora” o “La naranja mecánica”. Por ejemplo, es llamativo, que el referente que han utilizado para comentar algún aspecto de la escena de “Abre los ojos” sea el cuadro de Antonio López. Al igual que los alumnos, estos han expresado el conocimiento que tenían del material aportado. Conocen aquellos cuya fecha de creación era antes de 1980 y algunos provenientes de la ficción televisiva, pero ninguno de ellos conoce el resto de materiales, o han manifestado ver algo parecido anteriormente. De hecho, los elogios expresados por los profesores se han dirigido a los fragmentos con los que estaban familiarizados. Sólo en un caso, uno de ellos ha relacionado la pieza de

vídeo más singular en cuanto al montaje y al sonido, con la obra plástica de los cubistas, tema que al parecer habían tratado en clase. O en la obra de Bill Viola, sobre la que se ha puntualizado que era interesante, y que el artífice es un artista que exclusivamente trabaja con vídeo, a cámara lenta y en alta definición. Por lo que se muestra que o directamente no están interesados o no conocen estas propuestas artísticas.

### Montaje y recursos estilísticos

Introducción. (1922). Efecto Kuleskhov. Duración: [00:00-00:32]

(1968). Psicosis. Duración: [45:10- 46:30]

Montaje (2008).The End. Duración: [00:00-01:17]

(1978).Technology Transformation: Wonder Woman. Duración: [00:19- 01:22]

Aplicación del montaje conceptual. Recursos estilísticos.

(1936). Tiempos Modernos. Duración: [01:12- 01:34]

(2002). Para Todos (anuncio publicitario).Duración: [00:00- 00:32]

(1929). Un perro andaluz. Duración: [01:08- 01:28]

(2012). Essays on Realitys. Duración: [00:00 - 00:45]

(2013). El Intermedio (videos manipulados) Duración: [00:00- 00:10]

(2010). The new wall Painted. Duración: [00:00- 01:11]

Escena análisis.

(1998). Barrio. Duración: [01:27:10-01:30:00]

### Grupo de control

- Al igual que en casos anteriores, primero se han





dado ligeras nociones sobre el montaje y sobre el montaje conceptual, y así mismo, sobre la importancia a nivel narrativo y expresivo.

Los estudiantes han sabido aplicar estos conceptos a los ejemplos propuestos, aunque no han hecho referencias a temas anteriormente tratados para explicar las escenas, y comprobar las ideas y expresiones que transmiten.

- En relación al “Efecto Kuleskhov”, se ha realizado esta pregunta “¿creéis que una misma imagen puesta al lado de otra puede crear ideas diferentes?”, ha habido un alto número de estudiantes de los que ha contestado, que ha indicado que las imágenes tienen de forma independiente un significado y que al estar juntas cambian. No obstante, alrededor de menos de la mitad de esos estudiantes han contestado que sí, que si pones dos imágenes juntas, se puede variar la idea que se transmite al espectador.

Los ejemplos en los que el montaje es más infrecuente o no convencional, al menos según la

convención cinematográfica, ha causado bastantes dudas. Han hecho comparaciones entre por ejemplo “Psicosis” y la obra de Dara Birnbaum sobre Wonder Woman. Muchos de ellos han hecho referencia al hilo narrativo como base para exponer sus explicaciones. Puesto que en Psicosis forma parte de una trama, en la que un asesino mata a una inocente, y en el vídeo de la artista existe una repetición continua de la misma escena, por lo que ya no puedes seguir el hilo narrativo, o directamente no lo hay.

Por este motivo, hemos creído conveniente anotar las diferencias entre uno y otro, no sólo los aspectos formales, sino también los objetivos o el contexto de cada uno.

No obstante, ha habido muchos estudiantes que han transmitido su opinión e indican que los objetivos de los artistas no se comprenden del todo con las imágenes que muestran, y sin embargo, en la película está mucho más claro. Lo que ocurre en la escena del *film* “se corresponde con

**Figura 96 “Un perro andaluz”, L. Buñuel, 1929.**

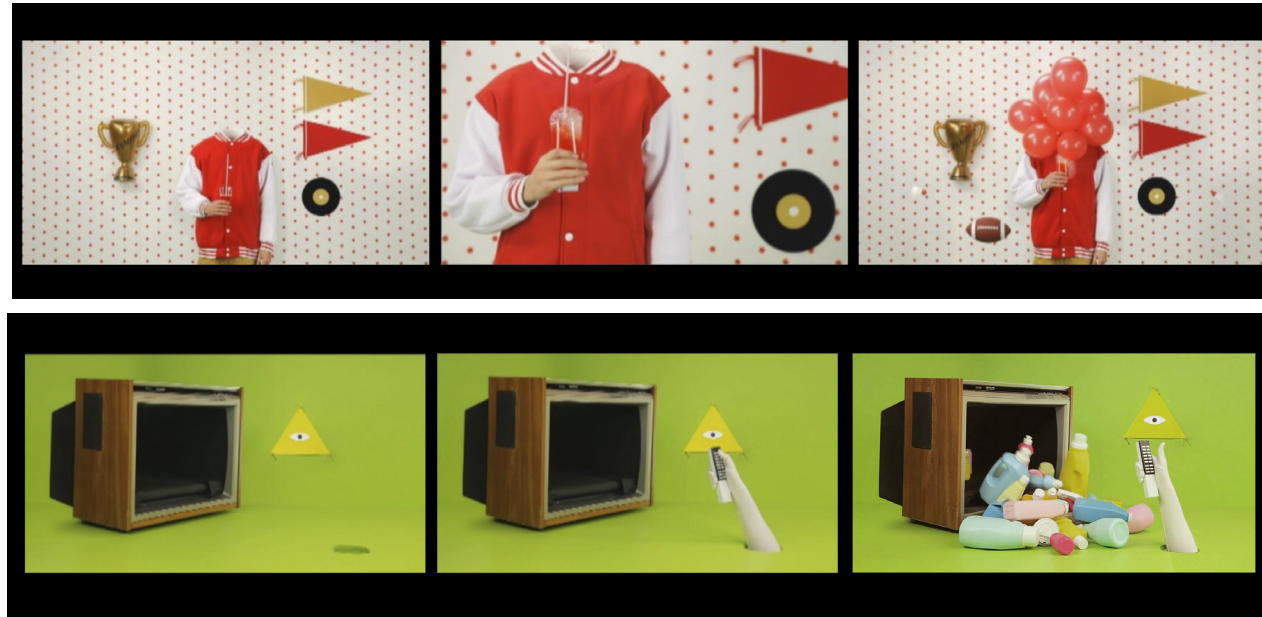
Fuente: Imágenes recuperadas de [https://www.youtube.com/watch?v=A6VQgaY0\\_8E](https://www.youtube.com/watch?v=A6VQgaY0_8E).



## 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

**Figura 97 y 98. “Essays on reality”, G. Barth, 2012.**

Fuente: Elaboración propia a través de captura de pantalla del vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=kMpSfAM3QT0&list=PL3tzwhaxxH9lwYdRvG-2Kz4QekXikYzFY&index=3>



las imágenes, como están colocadas y la música de tensión”, ha comentado uno de los estudiantes. - La explicación del montaje intelectual y conceptual ha sido mucho mejor entendida a partir de los ejemplos. En el caso de “Un perro andaluz” (fig. 96), ha sido necesaria la explicación del docente-investigador para descifrar un poco el sentido de la escena, y en tres de los cuatro grupos del GC, se ha facilitado la misma explicación. Para ello hemos contextualizado la escena dentro del Surrealismo, que muchos de ellos habían tratado en algún momento con algún autor como Dalí, según han comentado. Se ha señalado la importancia del “ojo” en este movimiento artístico y qué simbolizaba, por lo que hemos propuesto como una interpretación posible, “sesgar el ojo es como una invitación o viaje al interior de no-

sotros mismos”, “como si el ojo fuera una entrada a nuestro interior”. Ante esta explicación, la mayoría de los que han participado han expuesto que es difícil recibir esas ideas si no conoces el Surrealismo, es decir, lo que ellos han querido transmitir es la dificultad de entender ciertas imágenes “conceptuales” si no hay un apoyo o una explicación previa.

Sin embargo, en relación al resto de ejemplos han reaccionado positivamente, comentando y señalando las características y aplicaciones del montaje.

Por último destacar que en todos los grupos encontramos a estudiantes que se han entusiasmado con la técnica del Stop Motion en “The new Wall Painted” de Blu, y han pedido poder realizar una práctica con esta técnica.

### Grupo experimental

La esencia de la propuesta planteada para el grupo experimental es el montaje. Por este motivo hemos decidido presentar este concepto de una manera motivadora a través del “Efecto Kuleskhov”, proponiéndoles una pequeña actividad. En la misma se ha dividido a los alumnos en grupos de tres, y se les ha pedido que cada subgrupo mire la pantalla en el momento que se les indique. Después cada uno ha tenido que comentar qué es lo que ha visto, y cuál cree que es la intención de dichas imágenes. El primer subgrupo ha dicho por mayoría que hambre, el segundo muerte y miedo, y el tercero soledad o nostalgia.

Por último se les ha puesto los tres pares de *frames* para que pudieran explicar porqué han tenido ideas diferentes a pesar de que en todas se emplea un mismo fotograma, con el mismo personaje y la misma expresión. La pregunta les ha llevado a exponer múltiples reflexiones. Desde que según como “unas las imágenes, transmiten una idea u otra, como sucede con los colores, pues dependiendo donde ubiques un color puede parecer más claro o más oscuro”. Esta actividad nos ha llevado no sólo a poder hablar del montaje conceptual, sino que también hemos podido hablar de denotación y connotación.

En cuanto al ejemplo de “Psicosis” han sabido aplicar las ideas iniciales que les hemos mostrado. Les ha interesado mucho advertir el contraste entre la primera toma del inicio y la sucesión o rapidez de planos en el momento de la irrupción del asesino. En relación a este fragmento de la película se les ha preguntado cómo piensan que se genera tensión y “suspense”. En torno a la mitad de aquellos que han intervenido, cabe anotar que muchos han situado la

tensión de la escena al no ver del todo lo que está ocurriendo.

Se les ha pedido también que hagan una comparación entre esta película y los dos ejemplos de artistas. Claramente, salvo al menos un 10 % de los estudiantes de este grupo que han intervenido, no han identificado las diferencias, o directamente no han propuesto ninguna opinión.

Otra idea que se les ha expuesto es la posibilidad de un montaje inusual o fuera de la convención narrativa al ensamblar diferentes elementos y darles un significado. En relación a la videocreación “The end” donde se mostraban escenas de “muertes en el cine” junto con una imagen final sin sonido y en la que se presentaba una mesa de autopsias, no han dado prácticamente ninguna respuesta, salvo en una minoría (2 estudiantes). Por este motivo se ha hecho necesario aportar la idea del autor para que lo comprendieran. Esto también ha pasado en el ejemplo de “Un perro andaluz”, al igual que en GC, salvo que en este caso, los estudiantes no han hecho ningún comentario negativo. De hecho la comparación o metáfora es mucho mejor entendida en el fragmento de Chaplin, de forma unánime, como sucede en el GC, el significado se ha expresado como “los obreros como borregos” o “nos movemos como las ovejas, todas iguales y sin pensar”, y también en el ejemplo de un vídeo creativo de “Essays on Reality” donde han entendido perfectamente la idea de “telebasura” expuesta por el artista.

En la escena final, sobre la que han tenido que realizar un análisis, se han puesto en práctica tanto las nociones de denotación y connotación, en concreto con la imagen del chico haciendo equilibrio (fig. 99) que al mismo tiempo puede anticipar que está



**Figura 99. Escena “robo coche”, “Barrio”, F.L. De Aranoa, 1998.**

Fuente: [DVD] (Edición 1999). Capturas de pantalla.

“en la cuerda floja”, el tipo de planos utilizados y la composición, así como el montaje. A diferencia del GC, que no ha señalado ninguna interpretación de este tipo, y se ha limitado a hacer un comentario de la escena en términos de “cómo está hecha”. En general, su opinión ha sido positiva sobre los ejemplos y por eso se han mantenido mucho más en silencio y han escuchado más atentamente las ideas de los compañeros que en sesiones anteriores.

Aplicaciones del montaje. Ritmo y representación del tiempo en el medio audiovisual.

(2000). Deseando amar. Duración: [14:53-15:56]

(1971). La naranja mecánica. Duración: [18:08-19:18]

(2002). Ciudad de Dios. Duración: [00:05- 01:20]

(1988). Different Trains. Duración: [02:15- 02:55]

Representación del tiempo en diferentes formatos

(2008). French Roast. Duración: [00:00-01:43]

(2005). Cómo conocía a vuestra madre 1x1.

Duración: [01:38]. [02:25]

(2002). Ciudad de Dios. Duración: [01:52- 04:04]

(2000). Réquiem por un Sueño.

Duración: [46:26- 47:00]

[14:45- 15:11]

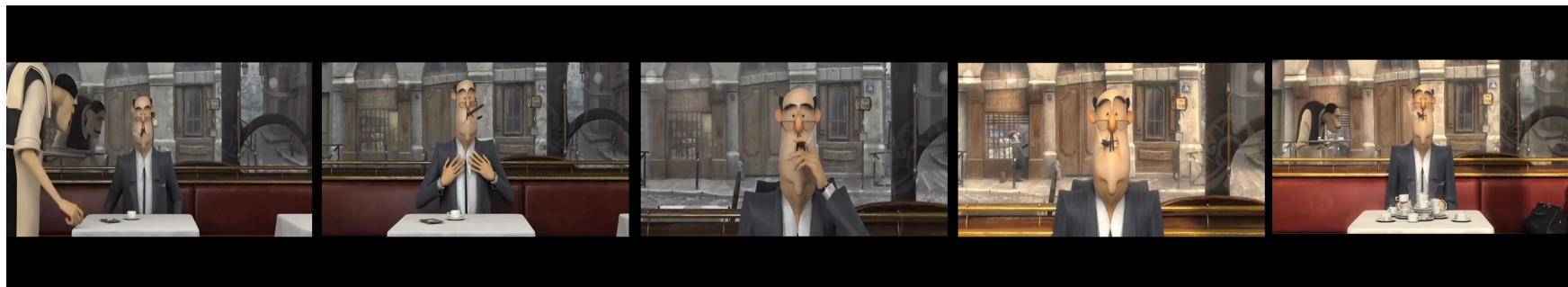
(2002). Going forth a Day. Duración: [0:00- 0:37]

(2002). Emergence. Duración: [0:00- 1:10]

(2000). *Deja Vú*. Duración: [0:00- 0:40]

En este caso, debido a la complejidad del concepto, se ha realizado un pequeño apunte sobre el concepto de “ritmo” en el audiovisual y la diferencia que hay entre formatos. Puesto que de forma general depende del montaje, de la duración de los planos y los cambios. Aunque por ejemplo en el cine, más que en ningún otro, se obtiene a través de la relación con los hechos que se narran.

Otro aspecto primordial dentro del lenguaje audiovisual es la concepción del tiempo, y se ha hecho notar que quizás es uno de los aspectos que más ha interesado al cine y también a los artistas que han trabajado con el medio audiovisual. Se les ha dado también algunas indicaciones históricas sobre el impacto del cine en el público cuando se inventó, y también la voluntad desde hace tiempo del ser humano de dar movimiento a la imagen fija.



Para que entendieran esta idea se les ha propuesto que piensen en cómo está construido un cómic, puesto que la unión de las distintas viñetas es posible gracias a nuestra imaginación, o lo que algunos estudiosos del cómic han convenido en denominar “clausura” (McCloud, 2009) y sobre todo a la construcción mental que hacemos. Por este motivo, y porque estamos habituados a ver “elipsis” de tiempo, no nos resultan extraños los saltos temporales.

De esta manera también se les ha hecho reflexionar sobre la relación de los avances técnicos con nuestra percepción.

#### Grupo de control

- La identificación del ritmo de estos fragmentos se ha visto definida en este caso principalmente por las piezas musicales que acompañaban a las imágenes.

Por ejemplo, en la escena seleccionada de “La naranja mecánica” les ha resultado curioso que, aunque los objetos no se muevan, a raíz del montaje de las estatuas, seleccionando diferentes partes de la misma, parezca que están animadas y que se mueven al “son” de la música, además que la dura-

ción de las tomas son mucho más lentas cuando la música se hace más tenue y menos viva. Al mismo tiempo que en el arranque de “Ciudad de Dios”, en el que se ha indicado también las características del montaje, y que la música sirve como base para la ejecución del mismo.

En el caso de “Deseando amar” sin embargo, una mayoría ha expuesto que la música y los movimientos de cámara lenta de los actores sirven para que el espectador entienda cual va a ser la historia de la película, es decir, el género de la película. Ya que la mayoría de los que han participado, han dicho que “es una historia de amor, y que por tanto la música, debe ser triste”.

Otro dato curioso de los ejemplos aportados es que la mayoría también ha dado un sentido narrativo al vídeo del artista Herman Koelgen, en “Differents Trains”, e incluso se han atrevido a formular un hilo narrativo a través de las imágenes.

- Por otra parte, les ha supuesto un problema la explicación sobre el “tiempo y el audiovisual”, sobre todo a la luz de los ejemplos mostrados. En el caso de las imágenes provenientes de la ficción cinematográfica y televisiva, se han entendido mejor la

**Figura 100. Imágenes de “French Roast”, F. Joubert. 2008.**

Fuente: Imágenes recuperadas de <https://www.youtube.com/watch?v=jbFhATUfuowz>

elipsis y los recursos técnicos puestos en juego por los realizadores. Sin embargo, en los que la representación del tiempo, del paso del tiempo o de la percepción del tiempo que tenemos, es mucho más conceptual o no tan evidente como en los casos anteriores, por lo que ha sido algo más complicado de entender. Contamos con que aproximadamente un 15 o 20% de los estudiantes de este grupo han expresado sus opiniones y razonado sus respuestas.

Por este motivo, ha sido necesario aportar las ideas de los realizadores y artistas para ejecutar sus piezas.

### Grupo experimental

- En este caso, la idea de ritmo ha sido mejor entendida, y sobre todo en lo que respecta a la coherencia entre imagen y sonido.

La parte en la que se ha visto las distintas representaciones del tiempo se ha hecho una comparación entre los diferentes fragmentos (principalmente “Ciudad de Dios” y la serie televisiva). Ante la pregunta de cuál era la más sugerente, de forma mayoritaria han indicado que la de “Ciudad de Dios”. Las razones que han aportado son: “La cámara describe un movimiento circular y da la sensación

como si fuera un reloj (fig. 101), se oye el sonido de un tic-tac, como si fuera un reloj”, “no sólo cambia la edad del niño, sino que también el color, de un gris del presente a un color cálido del pasado”. De hecho uno de los estudiantes de uno de los cursos ha identificado un procedimiento en la creación de “viaje al pasado” en la serie televisiva de ficción, el *flashback* que se produce a través de un movimiento de cámara de izquierda a derecha. Este alumno ha hecho notar que lo más coherente sería hacerlo al revés, de derecha a izquierda, aunque luego también ha añadido que “quizás esto se haya hecho porque la parte donde señalan que los personajes se conocieron está situada en el escenario a la derecha”.

Estas apreciaciones nos llevan también a considerar un nivel de atención mucho mayor en este grupo. Una idea que ha suscitado diferentes opiniones e interpretaciones ha sido en relación a las escenas de “Réquiem por un sueño”. En primer lugar, a través de las diferentes escenas que se han presentado anteriormente, han indicado tener una idea general de la trama de la película o de los hábitos que los personajes tienen.

- En la comparación que han hecho entre las esce-

**Figura 101. Escena de “Ciudad de Dios”, J.F. Meirelles, 2002.**

Fuente: [DVD] (Edición 2002 ). Capturas de pantalla.





nas mostradas, se ha identificado que previamente los personajes han hecho un consumo de diferentes tipos de drogas, han visto las soluciones que el director ha propuesto para representar esta idea. El efecto que el consumo tiene en las personas. En la primera aparecen los personajes moviéndose a cámara rápida, mientras que en la segunda, la cámara se va alejando paulatinamente de los dos personajes. Podemos indicar que incluso ha habido algunos de ellos (un 10%) que ha señalado una deformación en la cámara “como la imagen que se ve en los espejos (cóncavos) de algunas tiendas”. Además esta solución también les ha parecido interesante porque la pantalla aparece dividida en dos partes, por lo que en este momento se ha hecho una referencia a aspectos del montaje. Esta última cuestión también demuestra que están realizando conexiones con lo que han visto en otros ejemplos.

Por último se destaca el hecho que en este grupo ha habido una valoración positiva de los ejemplos de los artistas, incluso algunos de ellos, han valorado la “originalidad” de Bill Viola al hacer un cuadro “que se mueve, idea que han comentado, que el hombre siempre ha querido producir movimiento en las imágenes”, según ha expuesto un alumno.

### **Aspectos generales**

- La aplicación de los conceptos a los ejemplos y la comprensión se ha situado algo por encima en el GE, en el que incluso un par de estudiantes han hecho el comentario que en su casa, cuando han visto la televisión o una película no han podido dejar de pensar en las explicaciones de clase y fijarse más. Aunque obviamente no es generalizable, sí que vemos que existe una mayor predisposición a interpretar las imágenes y facilitar datos de las mismas en el GE.

También advertimos una opinión progresivamente más positiva en relación a los ejemplos de obras videográficas más creativas y realizadas por artistas. Así mismo, vemos que la identificación de diferencias entre los distintos formatos y contextos es también notable en el GE, ya que en otro grupo, hemos insistido en las explicaciones.

- Advertimos nuevamente que los ejemplos conocidos por ellos son básicamente los relacionados con “Psicosis”, de haberla oído nombrar, aunque sí que han dicho reconocer la música e identificarla con “asesinato” o “tensión” principalmente” y “Tiempos Modernos” que habían visto en la asignatura de Matemáticas (GE) o en la asignatura de Imagen y Expresión (GC y GE), así mismo conocían los cortes o videos manipulados del Intermedio, aunque un número alto de estudiantes reconoce no verlo regularmente.

Esta circunstancia sigue apoyando la idea de que no están familiarizados con otro tipo de propuestas u otro tipo de creaciones, y que les supone un problema acercarse a ellas o intentar comprenderlas, ya que rompe generalmente los “esquemas” de lo que normalmente consumen. No obstante, el hecho de que en algún momento se les muestre material de otro tipo, como sucede con “Tiempos Modernos”, una obra que puede ser muy útil para tratar temas actuales.

Ha sido también interesante lo ocurrido con respecto al ejemplo del artista Douglas Gordon, con su pieza “Deja Vú”, mientras que la mayoría de alumnos han comprendido bien la representación de un *deja vú*, mientras que dos de los profesores han manifestado no comprender cómo se producía esta idea, de hecho, los alumnos, se han dispuesto a explicárselo.

- La participación y la atención ha sido superior en



ambos casos y en esta última parte de la explicación. Los contenidos también les han interesado más de acuerdo al volumen de preguntas realizadas en ambos casos. Sólo destacamos que en un curso del GC y del GE han realizado continuas interrupciones a compañeros y ha sido más difícil mantener el silencio para que el resto de estudiantes pudieran ver los vídeos y pudieran seguir las explicaciones y los comentarios de sus compañeros.

Hemos observado que debido a que un profesor colaborador no ha estado íntegramente en la explicación, ha sido perjudicial para mantener el turno de palabra y la atención en sus grupos.

No obstante hemos visto que el interés ha sido mayor en ambos casos, aunque el GE ha destacado por hacer muchas más preguntas cuando no entendían algún ejemplo o alguna explicación por parte del docente.

- Por otra parte, señalamos también que dos docentes han participado más activamente, haciendo comentarios e intentado ver las posibilidades y características de los vídeos realizados por artistas contemporáneos.

Mientras que los otros sólo se han limitado a estar presentes en las explicaciones, y sobre todo para intentar controlar y que el desarrollo de las clases se produjera con normalidad.

Segunda parte

Los últimos minutos de cada una de las sesiones, en torno a 10 o 15 minutos, lo hemos dedicado a introducir la práctica, dar las indicaciones necesarias en cuanto a características. Hemos expuesto los métodos para la realización de un esquema o guión gráfico y cómo organizar

la producción de un fragmento audiovisual, en el caso del GC. Les hemos explicado también cómo podrían hacer un *retrozoom* que hemos visto en algunos ejemplos, y otros trucos para poder emplear la cámara de vídeo o la cámara del teléfono móvil. Y en el caso del GE cómo localizar los vídeos, efectos de sonido o música en la Red.

- Observamos que, por lo general, en el caso del GE se tienen ya algunas ideas bastante claras de qué es lo que van a elegir, el vídeo que quieren manipular y los objetivos que persiguen.

En el GC, existen algunas dudas sobre lo que van a hacer y cómo lo tienen que hacer.

- En este caso, también se han organizado los grupos de trabajo. En el caso del GC se ha recomendado que haya una clara división de las funciones. En el caso del grupo experimental notamos que muchos han pedido trabajar en pequeños grupos de dos o tres participantes. Lógicamente, en algunos grupos esta organización ha sido impuesta por los recursos a disposición en este centro, ya que el número medio de ordenadores por aula, es de 20 a 25, y todos no funcionaban correctamente.

La organización de los grupos ha quedado expuesta de esta manera:

Tabla 21. Organización de los grupos de trabajo.

	Grupo control	Grupo experimental
1 componente	4	7
2 componentes	20	20
3 componentes	5	8
4 componentes	3	1

Fuente: elaboración propia

En esta tabla vemos que la distribución de los grupos ha sido más o menos similar, aunque por la lógica de producción y realización de la práctica, resulta sorprendente que la mayoría de grupos organizados en el GC sea de dos, e incluso varios de los participantes hayan decidido hacerlo solos, ya que este trabajo requiere de una colaboración bastante alta.

### **Sesión 5ª**

#### **Primera parte**

La primera parte de la sesión la hemos dedicado a introducir la práctica, “el vídeo menos visto” y les hemos pasado a todos una hoja explicativa con las características que solicitamos para la práctica y las posibilidades y opciones que tenían para desarrollarla.

Para ello también se ha presentado un vídeo de introducción para poderles acercar también producciones con poco demasiado presupuesto y los aciertos obtenidos, así como los defectos de producción.

Debido a que las características de las prácticas son diferentes en cuanto a recursos, formato y planteamiento, se especificará en cada caso cómo se ha procedido y detalles sobre la reacción de los estudiantes.

#### **Grupo de control**

En este caso presentamos dos fragmentos (2010). Orgullosos (Videoclip). Duración: [00:00-02:10]

En esta introducción hemos llamado la atención sobre lo importante que es seleccionar las localiza-

ciones para desarrollar una historia o para capturar una sensación a través de una imagen, y su adecuación a la historia o idea que se quiere plasmar.

También vemos la importancia de cómo presentar a los personajes, de su caracterización a través de la vestimenta, acciones, movimientos, iluminación y otras características técnicas.

En estos momentos han surgido varias dudas en relación a las instrucciones para hacer la práctica, los plazos, la duración, y otras características formales.

No obstante, y para minimizar problemas y malentendidos, les hemos facilitado todos los datos por escrito para que pudieran tener el documento y seguir una guía.

Como en todos los centros no es posible grabar en vídeo, les hemos indicado que lo tenían que realizar fuera del aula, por lo que seleccionar la localización era muy importante, ya que tenía que ser acorde con su idea.

Como único requisito formal, les hemos dicho que debería aparecer un primer plano al menos en 2 ocasiones, y que su uso estuviera justificado, que si salían personajes en su vídeo, que éstos estuvieran también “caracterizados a través de su entorno”, por lo que como se ha dicho, la localización debía de ser vital.

Por último se les ha ofrecido la posibilidad de elegir su propia música y absoluta libertad para el sonido.

#### **Grupo experimental**

Scary Mary. Duración: [00:00-01:06].

El primer vídeo es un *re-cut* en el que se hace un tráiler con imágenes extraídas de la película

de “Mary Poppins” (1964), de tal manera que es convertida en una película de terror.

Hemos aprovechado los vídeos para explicar las opciones que tienen para realizar la práctica. Y mediante qué recursos, mecanismos se ha conseguido esta variación en el “tono” de las imágenes originales.

Además de los ejemplos se ha realizado una puesta en común para elegir el vídeo a partir del cual trabajar una idea. Para que pudieran escoger un vídeo se les ha propuesto realizar una reflexión sobre si en algún momento han pensado que algo se repite mucho en el cine, y que les resulte molesto, es decir, algún “cliché”, algún estereotipo, o la repetición de una misma historia o un argumento fácil, entre otros.

Este punto de partida ha servido para iniciar un pequeño debate y que de forma consensuada eligieran uno.

Sobre este aspecto hay que decir que no todos los grupos se han puesto de acuerdo. De hecho, en un grupo hemos tenido que intervenir y decidir sobre qué video trabajar.

Estos son los vídeos con los que hemos trabajado en cada grupo, y los motivos que los estudiantes han propuesto para escoger el vídeo:

- “Psicosis”. (La escena de la ducha)

Este vídeo es uno de los ejemplos que les hemos puesto para abordar las posibilidades del montaje.

Esta escena ha sido escogida porque muchos de los participantes, sobre todo algunas estudiantes, han indicado que siempre en las escenas o “películas de miedo” la chica es la víctima, y que “siempre vemos la escena en la que asesinan a la chica”, ha comentado un estudiante.

También se ha expuesto que es una escena muy conocida, sobre todo la música, y que está rodada

en blanco y negro. De esta manera, les ha parecido interesante poder hacer una versión propia.

- “Romeo y Julieta”(versión Baz Lurhman, (1996). Escena “Romeo conoce a Julieta” y “Muerte de Romeo y Julieta”.

Este vídeo ha sido escogido a partir del argumento de “todas las películas de amor siempre acaban bien”. Han empezado a discutir sobre cuál es la trama estándar en este género de películas y que nos llevan a una idea equivocada de cómo acaban las cosas. No obstante, a pesar del interés de esta propuesta, no todos los compañeros han estado de acuerdo, o directamente, se han manifestado totalmente en contra, ya que en estas películas no encontraban ningún interés.

Por este motivo, ha sido necesario que el docente propusiera una película, y se ha localizado en Internet una escena que les ha parecido sugerente.

También se ha convenido en este grupo que aquellos estudiantes que eligieran otra escena, tendrían que exponer en el visionado de trabajos cuáles han sido sus motivos para plantear otra elección.

- “Shaw”. Escena de “tortura”.

De igual manera que el grupo que ha trabajado con “Psicosis”, este grupo ha decidido trabajar con esta escena a partir de la propuesta de un solo estudiante. Éste ha comentado que algunas escenas de suspense o “terror”, al principio pueden tener un cierto efecto sobre el espectador, pero cuando las ves repetidamente, se convierten en “ridículas”. En este caso, ha sido interesante ver que muchos de ellos han estado de acuerdo con esta idea, y además porque habían visto la película y les ha interesado. De hecho, a partir de la propuesta del compañero, nos han comentado algunas ideas que les han asal-

tado y si era posible hacerlas. Precisamente se les ha indicado que las ideas que tuvieran debían de corresponder con la reflexión propuesta. Y siempre trabajando con la idea “qué nos molesta como espectadores ver en ciertos momentos, ya sea en el cine o televisión u otro medio”. De hecho se les ha vuelto a recordar que muchos de los fragmentos de video arte comentados, precisamente buscan eso.

- Anuncio de la Lotería de Navidad, 2014.

Debido a que la emisión de este anuncio ha sido cercana a la realización de nuestra práctica, los estudiantes enseguida lo han propuesto como posibilidad. Lo que algunos de los alumnos han argumentado ha sido que la gente no es tan buena como nos hace creer el anuncio, y que en la realidad seguramente no habría sido así. Al respecto han comentado todo tipo de historias personales que han apoyado esta idea.

Otro motivo es que se han hecho muchas versiones del mismo, por eso, les ha parecido interesante realizar el suyo propio.

En relación a los cuatro grupos se debe indicar que en aquellos que son más numerosos han surgido distintos problemas, puesto que el consenso ha sido más complicado en los mismos. Para que pudiéramos avanzar en la práctica y que todos los estudiantes se sintiesen respaldados, se les ha permitido y con razones muy justificadas que usaran otros vídeos. El motivo de esta decisión ha sido porque según nos han comentado algunos, desde el momento que se planteó la actividad, ellos ya habían buscado material, y ya habían gestado una idea concreta.

## Segunda parte

En la segunda parte de la sesión, más o menos

los últimos 20 minutos, los grupos han empezado a organizar el trabajo, a matizar la idea y todo lo demás. En este caso el docente-investigador se ha pasado por los grupos de trabajo para verificar la idea y hacer alguna sugerencia.

- En este momento existe una paridad más o menos en ambos grupos en cuanto a concentración, organización, e independencia en el trabajo. No obstante, vemos algo más de iniciativa en el GE, puesto que hacen más preguntas, se desvían menos del tema a tratar, toman notas, se planifican con un esquema o guión gráfico. En el GC, de hecho, un grupo prácticamente ha estado sin trabajar, se han desviado del tema y empiezan a coger el móvil, momento en el que comprobamos que es para su uso personal y no relacionado con la actividad.

Para redirigir la situación se han hecho preguntas para que volvieran a centrarse en el trabajo. No obstante, no se ha podido controlar del todo la situación y se ha producido la intervención del docente-colaborador.

- Trabajo para casa: Ambos grupos debían de acabar de concretar la idea. Además también se les ha pedido que trajeran imágenes de vídeo grabadas, en el caso del GC, y en el caso del GE, se les ha pedido que trajeran un vídeo o un par de vídeos y/o efecto de sonido y música para poderlo compartir en una carpeta que hemos creado para que puedan acceder a ellas todos los estudiantes. A todos ellos se les ha solicitado que trajeran un dispositivo USB para almacenar los archivos, cable HUB y USB, para volcar los datos del teléfono móvil al ordenador, y auriculares para poder escuchar el audio, sin molestar al resto de sus compañeros.

### **Sesión 6ª y 7ª (y octava)**

Estas sesiones han sido dedicadas a la realización de la posproducción o montaje del vídeo.

#### **Primer parte, sesión 6ª**

Al principio ha habido una explicación práctica de las principales prestaciones y herramientas de los programas para editar el vídeo. Tal como se ha comentado en el diseño de la investigación, los centros ya disponen de programas de este tipo, así que hemos utilizado aquellos con los que contaba cada centro. Los cuatro disponían del mismo programa, por lo que previamente, se ha propuesto esta herramienta para todos ellos. No obstante, el funcionamiento del mismo no era aceptable, por lo que se ha optado por otro *software* diferente.

En la explicación práctica ha habido un porcentaje de estudiantes que no han seguido la misma la con las instrucciones que se les ha facilitado, puesto que la mayoría de ellos ha manifestado que sabía utilizarlo. Aproximadamente, ha sido un 30% de los estudiantes, y ha sido complicado llevar a cabo la explicación en algunos momentos, ya que ha habido interrupciones, se han puesto a navegar por la Red para un uso personal o han distraído a sus compañeros. Esta situación se ha producido en 6 de los cursos de la investigación (3 en el GC y 3 en el GE).

Los alumnos parecen comprender el manejo del programa, aunque manifiestan tener alguna duda de forma general sobre cómo manipular el audio, y cómo efectuar los cortes, o cómo modificar la iluminación el color y otros parámetros de la imagen. También manifiestan en muchos casos tener dudas para guardar el proyecto y seguir trabajando en los

días siguientes, y dónde guardarlo. Les hemos advertido también de la importancia de no cambiar la carpeta de ubicación puesto que en los próximos días tendrían problemas para recuperar el archivo.

El número de estudiantes que han manifestado tener dudas de manejo del *software* han sido más o menos el 40% de aquellos que han manifestado no haberlo utilizado antes.

#### **Segunda parte de la sesión 6ª**

En cuanto al trabajo que debían hacer fuera del horario escolar, nos hemos encontrado con que más de la mitad del GC, no ha traído el primer día de “montaje” las imágenes que se les pidió. Por lo que se ha optado por organizarlos para que siguieran definiendo la práctica, y buscaran material en la Red que les pudiera ser útil en la postproducción. No obstante, tanto el docente colaborador como investigador, les ha hecho ver la gravedad de esta circunstancia, sobre todo por el tiempo del que se disponía.

Sólo uno de los grupos donde la mayoría no ha aportado nada, se han mantenido indiferentes ante nuestras recomendaciones.

En el GE, la situación ha sido más positiva, sobre un 60 o 65% de los estudiantes han traído el material que se les pidió. Aunque en cuanto a su aportación del vídeo, no todos los estudiantes de este porcentaje han hecho esta labor, aportando motivos varios. En este caso les hemos propuesto localizarlo en la Red, en las distintas plataformas para la visualización de vídeos *online*, tanto las más conocidas por ellos como las libres, así como el sonido.

En ambos casos les hemos enseñado cómo convertir un vídeo en un archivo mp3, cómo descargarse material de forma gratuita en algunas web disponibles a tal efecto.

Observamos que sobre este aspecto, son mucho más los alumnos del GE los que realizan esta labor, y no sólo en lo concerniente a las imágenes, sino que también localizan e investigan las posibilidades del audio.

La última parte de la sesión transcurre sin problemas. De hecho, en pocas ocasiones nos hacen preguntas.

### **Sesión 7ª y 8ª**

La previsión para la producción del montaje en la sala de ordenadores es de dos días, sin embargo en 7 de los grupos (3 GC y 4 del GE) hemos tenido que emplear un día más debido a diferentes problemas surgidos: funcionamiento irregular del programa cambio de ubicación de la carpeta de trabajo en el disco duro del ordenador, y por tanto, pérdida de archivos, y por último, en esta sesión el docente colaborador no fue avisado de la programación de una extraescolar y se ha dado un gran número de alumnos que no ha asistido ese día.

En el único curso que sólo se han empleado dos sesiones para el montaje, sólo ha habido un grupo de 3 componentes que no han acabado porque uno de los días habían olvidado el cable para volcar las imágenes del móvil y han tenido que convertir el formato de los mismos para que el programa lo aceptara. Como excepción hemos dejado que lo acabaran en casa.

También anotamos que no todos los participantes han podido acabar el vídeo, sobre un 40 % en el GC y un 30% en el GE, por lo que se ha propuesto que lo acaben en casa y se les ha facilitado el correo electrónico para poder solucionarles las dudas, y también que nos enviaran el archivo definitivo.

En esta o estas sesiones, el trabajo ha sido realizado sin problemas. Sólo realizaban preguntas sobre la localización de las prestaciones del programa, y sobre la manipulación del audio. También hemos notado que de forma general, ante la aparición de algún problema técnico, cuando el ordenador se bloqueaba o el programa no respondía, no sabían desenvolverse y necesitaban la ayuda del docente para solucionar un problema. En este sentido, ni siquiera han tenido la predisposición para investigar y comprobar qué podían hacer y han esperado por lo general a que el profesor les solventara el problema. A pesar de esto, consideramos que por el nivel de concentración y los pocos problemas surgidos en cuanto al empleo del programa y aplicaciones, han sabido desenvolverse con éxito y de forma autónoma. Circunstancia que vemos en ambos grupos, aunque de forma más notable en el GE, ya que su práctica ha implicado más experimentación con el programa.

### **Sesión 8ª o 9ª**

Esta sesión ha sido dedicada al visionado y exposición de su trabajo al gran grupo.

Para organizar las explicaciones previamente se les ha planteado las siguientes pautas o cuestiones:

- Explicación de la idea o propuesta personal
- Cómo ha sido llevada a cabo. Aspectos técnicos, representativos o simbólicos
- ¿Te ha gustado el resultado?
- ¿Crees que tu trabajo ha sido suficiente para conseguir las metas que te has marcado?
- Valoración. Autoevaluación.



### Grupo de control

Como primer punto a destacar, ha habido una proporción destacable de estudiantes que no han presentado el trabajo final en este momento, bien por problemas técnicos no resueltos, bien por falta de tiempo o directamente no han aportado razones convincentes. En general nos resulta un hecho destacable, sobre todo porque la mayoría de estos estudiantes, hemos visto que sí que han trabajado una idea y sí que habían grabado imágenes. En total han sido el 32% de la muestra (un total de 23 estudiantes).

Sólo ha habido uno de los cursos del GC que han entregado el trabajo final en su totalidad.

Del 67% restante de los alumnos que han aportado su propio vídeo hemos observado ciertas características que se repiten en los mismos, relacionadas con el tema, aspectos técnicos, la construcción de los personajes, o elementos comunes en la postproducción.

En cuanto a la presentación de los estudiantes a sus compañeros, observamos que la mayoría del resto de la clase no ha llegado a entender bien la explicación de la idea original con el resultado. Estas explicaciones por lo general se han dirigido a presentar el tema y cómo ha sido realizado, es decir cómo lo han hecho y los recursos que han empleado. Sólo aquellos realizados con un tono “cómic” o en un tono “reivindicativo”, han tenido una mayor aceptación entre los compañeros.

La valoración de los resultados ha sido buena. De aquellos que han presentado su trabajo, calculamos que un 50% está contento con lo que ha hecho, además de confirmar que su trabajo ha sido aceptable. Sólo un 10% afirma haber realizado un buen trabajo.

Aunque sí que manifiestan mayor recelo para presentar los vídeos o simplemente compartirlo con sus compañeros. Entendemos que esta “vergüenza” o negativa se debe a que en casi todos los trabajos salen ellos.

Un 30% de los participantes de este grupo (tanto aquellos que han presentado los trabajos en clase como los que), ha manifestado desear que la calificación de la práctica fuera decisión del docente, puesto que no ha sabido aportar las opiniones necesarias para justificar su trabajo.

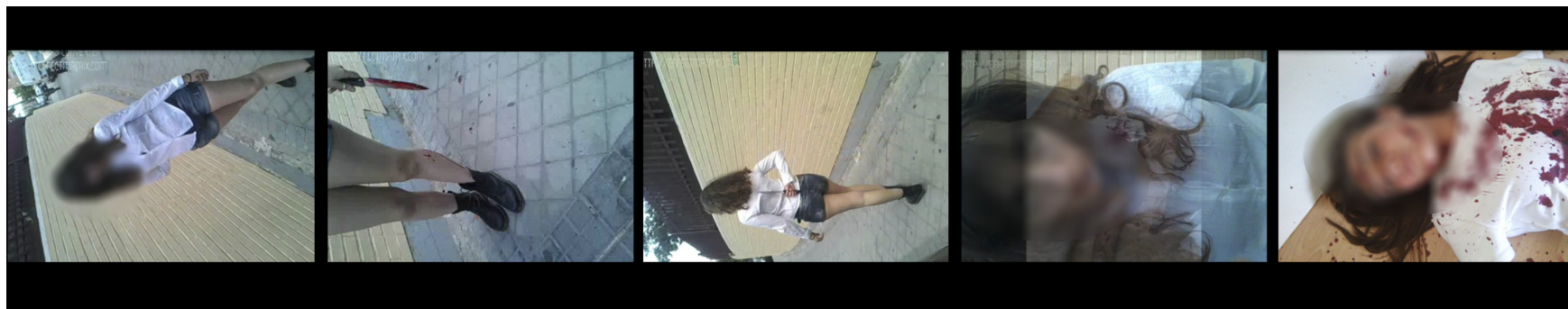
Vamos a detallar algunos aspectos de los nombrados y de forma aproximada, vamos a estimar la frecuencia. Para exponer estos resultados, hemos tenido en cuenta las presentaciones de los estudiantes.

- La duración de los mismos se ha situado en torno a 1 minuto y 2 minutos, por lo que está dentro de los parámetros que se pedían.
- Los temas representados han sido en su mayoría interpretado por ellos mismos, sin apenas haber modificaciones en ellos en cuanto su aspecto, forma de actuar, vestimenta u otra característica que los modificara (fig. 101-104)<sup>147</sup>. Sólo hay un caso en el que el estudiante ha interpretado el papel de zombi o asesino, tal como ha comentado u otro en el que ha interpretado una personalidad totalmente diferente a la suya. Y en otros 4 casos identificamos a otras personas que han colaborado para hacer el vídeo, o bien amigos, o bien familiares.

Generalmente los temas son variados aunque predominan los relacionados con cuestiones sentimentales entre ellos mismos, de ahí, que generalmente sean ellos los protagonistas del vídeo.

147. Las imágenes que se presentan de los estudiantes tienen los rostros difuminados para proteger la identidad de los estudiantes que han realizado los vídeos.

Aunque en un principio se ha planteado aportar los vídeos a esta investigación, hemos tenido el problema que en algunos de los centros no se han recibido permisos para el uso de la imagen de los estudiantes. Se ha optado entonces, por no aportar dichos documentos.



También encontramos algunos vídeos con cierto tono reivindicativo, uno relacionado con la violencia de género, y otro habla sobre la pena de muerte y la afición por las armas que está muy presente entre los jóvenes. Estos dos últimos en clave cómica.

- La localización de sus grabaciones se ha realizado generalmente en la calle, en su entorno más cercano. Observamos que muchos de los espacios son cercanos al centro escolar, por lo que entendemos que las tomas se han cogido o bien dentro del horario escolar, o inmediatamente después. Hay un número que ha grabado las imágenes en el domicilio particular, en una o varias estancias.

Sólo en 6 piezas audiovisuales de las realizadas vemos que la localización ha sido en un parque, en un campo de fútbol o en una discoteca. Ya que esta localización ha sido adecuada para la escena.

Se puede por tanto anunciar que la selección de las localizaciones ha sido próxima a su entorno más inmediato.

- En cuanto a los aspectos técnicos, la mayoría ha incluido las características técnicas exigidas.

Sólo en dos casos no han cumplido con las exigencias puesto que su vídeo duraba medio minuto y además era un *stop motion*.

En relación a la imagen, sólo en 4 casos hemos visto que ha habido postproducción ya que han modificado la tonalidad, la escala de grises, ampliado la secuencia u otro efecto más.

En cuanto al audio, por lo general todos han puesto la música sin emplear ningún otro efecto de sonido, además en sólo 3 se comprueba que sólo se han usado más de una pista de audio. En menos de la mitad de los vídeos se ha registrado el diálogo de los personajes. Obviamente por la falta de recursos técnicos, las voces de los mismos han sido grabadas con los recursos de los que disponían, lo que ha impedido que en muchos casos puedan ser escuchados.

Es reseñable así mismo, que se han dado dos casos en los que los estudiantes han utilizado imágenes ya realizadas, de una serie televisiva de ficción y de una serie de dibujos animados.

Aunque se les ha advertido que esta característica no estaba programada, ellos han replicado que tampoco estaba prohibida, y han justificado el empleo de estas imágenes para su idea.

**Figura 102. Imágenes del vídeo de alumnas del grupo de control. “Cambio de personalidad”, del IES J. Villanueva.**

Fuente: elaboración propia a través de captura de pantalla de vídeo.

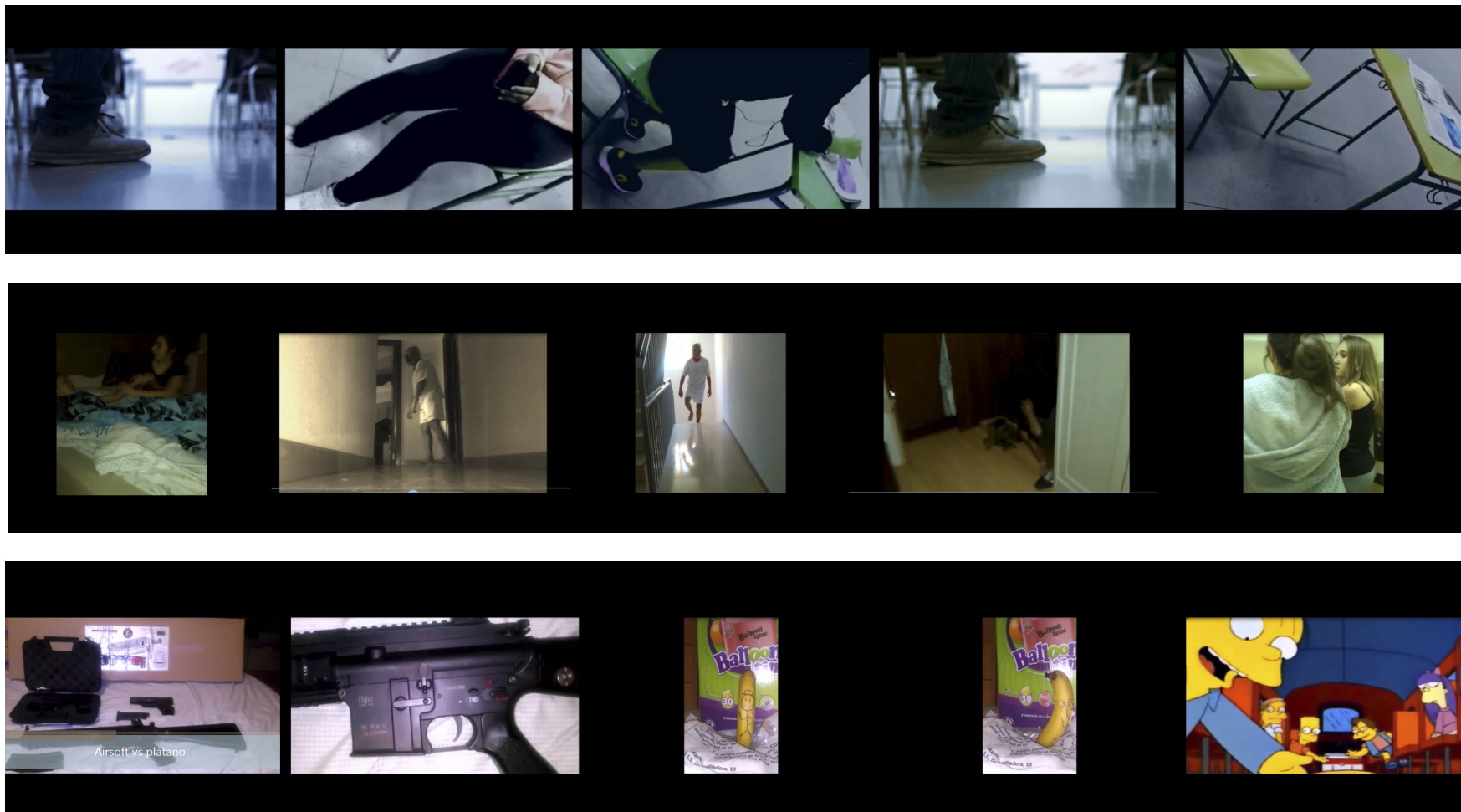


Figura 103, 104, 105. Imágenes de los trabajos de alumnos del grupo de control. “Nervios Pasojeros” (arriba), del IES La Almodena ; “La Walking dead de Madrid Sur” (centro), del IES Madrid Sur; y “Airsoft vs Plátano” (abajo), del IES Ciudad de los Ángeles.

Fuente: elaboración propia a través de captura de pantalla del vídeo aportado por los alumnos

### Grupo experimental

Al igual que en el GC primero se destaca que existe un porcentaje considerable de alumnos que no han entregado el vídeo, argumentando motivos similares que en el otro grupo de investigación. Sin embargo, en este caso el número ha sido mucho menor. Estimamos que el porcentaje es de un 19%. La mayoría de estos estudiantes, sí que hemos observado que, en este caso, han trabajado muy irregularmente durante estas sesiones<sup>148</sup>.

Contamos con que dos de los cursos que conforman este grupo de investigación, todos los estudiantes, han entregado su vídeo<sup>149</sup>.

La exposición de la propuesta ha sido generalmente realizada por un portavoz dentro del grupo de trabajo, aunque en algunos casos, también observamos que ha habido comentarios por parte del resto de componentes del mismo.

El resto de participantes se ha mostrado algo más participativo que en el GC, puesto que se han producido opiniones, preguntas y valoraciones hacia el trabajo de sus compañeros.

La explicación de la idea ha sido concisa, en un 30% de los casos ha sido detallada, y sólo en un 10% ha sido muy pormenorizada, puesto que no sólo han comentado su idea, sino cómo lo han realizado, por qué han escogido el resto de imágenes, los efectos que han introducido, tanto de imagen como de audio y la música que han empleado. Y también en algún caso, aunque minoritario, observamos que incluso han detallado algunas aplicaciones de los aspectos tratados en las sesiones explicativas como la intensificación de la escena con la música, el ritmo o la idea del tiempo.

Exponemos así mismo que la valoración sobre su trabajo ha sido positiva en un 60%, y muy posi-

va en un 15%, que además ha coincidido con aquellos que han ofrecido una explicación más detallada.

Un 20% de los participantes que han mostrado su trabajo han manifestado que podían haber trabajado más y que les ha faltado tiempo para ejecutar su vídeo. De hecho en un caso, se solicitaba a la hora de evaluarlo, que su vídeo había desaparecido, ante lo que el docente investigador le contestó que era un factor a tener en cuenta pero no determinante para la valoración.

También en su autoevaluación han sido por lo general realistas con su trabajo y el resultado, sobre todo porque en muchos casos lo han comparado con el de los compañeros. Sorprende que en sus comentarios empleen la palabra “creativo” o “creatividad” para definir algunos aspectos de sus vídeos.

En un análisis de los vídeos aportados por el resto de alumnos de este grupo, se comprueba, al igual que se ha señalado en el análisis de los del GC, que existen características comunes entre los mismo. En este caso relacionadas con. Se han tenido en cuenta los comentarios de los alumnos sobre su propio trabajo:

- El grado de apropiación y número de recursos o fuentes empleadas. Esto se refiere a la manipulación sobre las imágenes de partida según la propuesta de trabajo elegida en cada curso, así como el número de fuentes empleadas en cada caso, es decir, si sólo se ha modificado el sonido o la imagen, pero mínimamente. O si por otro lado, ha habido una manipulación total.
- Modificación del sentido, tono, género o sensación del vídeo de partida. En muchos casos en los que hemos encontrado este planteamiento, incluso

148. La previsión de poder llegar a esta situación era alta, por este motivo hemos intentado, con ayuda del colaborador docente, ayudar a estos estudiantes para introducirles en el ritmo de trabajo, que no tuvieran otras distracciones de otros compañeros u otro material que pudieran consultar en la web. Es cierto que, posteriormente, tres estudiantes nos han enviado los trabajos vía correo para que pudiéramos calificarlos. Aunque lo hayan enviado por este medio, también les hemos pedido que hicieran el esfuerzo de hacer el mismo ejercicio de autoevaluación que sus compañeros.

149. Para visualizar algunos de los ejemplos de los estudiantes, véase el apéndice documental al final de esta investigación (9.5).

se pudo advertir que la intención era claramente la ridiculización del vídeo de partida, o directamente una parodia.

- Experimentación “plástica” de la imagen. Empleo de operaciones y herramientas del *software*, así como otros recursos de sonido y efectos.
- Creación de una historia independiente a través del vídeo original. En este caso, y mediante la unión de fragmentos de diferente procedencia, se han realizado historias cortas.

De forma general, se les ha dicho, que es necesario referenciar la procedencia de las fuentes, esclareciendo cuáles eran los motivos principales por los que ese requisito era indispensable. Como en los cursos se ha acusado por lo general una falta de tiempo, en el 93% de los casos no se han relacionado todas las fuentes integrantes en su trabajo.

Como colofón y sobre todo por si querían difundirlo, ya que algunos estudiantes han manifestado querer hacerlo, se les ha insistido en este aspecto, ya que podrían tener problemas, por asuntos de *copyright* y derechos de autor.

En lo siguiente, se van a detallar algunos de los aspectos comunes que se han reseñado anteriormente<sup>150</sup>:

- En una proporción muy alta, los trabajos presentados emplean numerosas fuentes. Los estudiantes por lo general desestiman mucho material del vídeo original e introducen diferentes *frames* o secuencias. Sin embargo, en el sonido hay menos variedad y por lo general son pistas únicas de una pieza musical, que en algunos casos se superpone con el audio original de los vídeos. Sólo en un caso, vemos que la modificación se reali-

za a través de la repetición.

- La modificación del “sentido” de una escena ha sido la opción más practicada por los estudiantes del GE, al menos el 67% de los trabajos presentados.

El procedimiento que se ha seguido en estos casos es buscar un “opuesto” al vídeo original, es decir, si el vídeo que sirve de base corresponde con el “género” de terror, el resultado tiene un tono “cómico” o viceversa.

Los vídeos que sólo son manipulados digitalmente, sin apenas modificaciones o mezclas con fragmentos de distinta procedencia, son escasos. Sólo 3 trabajos presentan estas características íntegramente. Aunque la experimentación con las herramientas ha sido notable, ha estado íntimamente relacionado con las prestaciones del *software* empleado, ya que en dos centros hemos utilizado el AVS Editor, que cuenta con mayor número de filtros, efectos de vídeo, diferentes transiciones o herramientas para el audio.

- Aquellos que han creado un argumento a partir del ensamblaje de varias partes, enlazando fragmentos y, actuando como elemento unificador, por lo general, la música, han sido también trabajos minoritarios. Es interesante valorar en los mismos el esfuerzo que supone construir una historia o una idea con este procedimiento.

- Otro aspecto a considerar es que en dos casos se apoyan las distintas escenas con texto o han introducido una narración en *off* con un micrófono que les hemos facilitado. Podemos decir que esta solución surge ante la dificultad que entraña crear una historia con lógica y unificada bajo este planteamiento.

### Aspectos generales

- Al igual que se ha comprobado en la parte de

150. Véase el apéndice documental, donde se enlazará a una plataforma en la Red para visionar algunos ejemplos significativos y representativos de los alumnos.



“análisis” de los diferentes fragmentos que les hemos propuesto, la participación es también mayor en el GE. Esta afirmación está basada tanto en el trabajo en el aula de informática, donde los alumnos han participado de forma más notable en las decisiones en cuanto a la realización del vídeo. También se ha comprobado que todos los participantes de cada grupo han manejado el programa, o simplemente han estado más concentrados en su trabajo, ya que se ha detectado en menor medida, el uso del ordenador para ver vídeos, consultar alguna red social u otros usos privados. Aunque sí que es cierto, que con respecto a las sesiones dedicadas a las explicaciones y análisis, hemos notado que los estudiantes estaban más entusiasmados con la realización de su propio vídeo en ambos grupos, tanto en el GC como en el GE.

- Otros aspectos a considerar y que influyen en cierta manera en el análisis general del interés de los alumnos son la puntualidad, el absentismo o la concentración. Obviamente el primer aspecto, la puntualidad, tiene directamente relación con el momento dentro de la jornada escolar en que se imparte la asignatura, si es a primera hora, después del recreo o a última hora de la mañana.

Aun así, podemos afirmar que los días que más puntualidad ha habido entre los estudiantes ha sido cuando estábamos haciendo la práctica en el aula de informática, en ambos grupos.

Un problema importante, y que nos ha llamado la atención, es el alto grado de absentismo escolar. De hecho, en todos los centros, existen planes para actuar sobre este problema. Podemos decir que en cada uno de los ocho grupos de la muestra, en 5 o 6 sesiones, ha faltado al menos un alumno. En dos grupos (1 en el GC y otro en el GE) un par de alum-

nos no ha asistido a clase en toda nuestra estancia.

- En cada centro hemos usado diferentes espacios para el desarrollo del trabajo. Generalmente, el visionado de los ejemplos y el análisis de los mismos se ha hecho en el aula de EPV de cada centro, puesto que contaban con proyector. Aunque en tres de los 8 grupos se han empleado las aulas habituales de los cursos, ya que en un centro no existe este material en el aula de EPV, o con el otro curso, perteneciente al grupo de control, hemos tenido que hacerlo en un aula ordinaria, ya que en esa hora de EPV estaba ocupada.

No obstante, anotamos que en uno de los casos (GE) tuvimos que ir al aula de “audiovisuales” del centro puesto que el proyector no estaba configurado y por lo tanto inoperativo. Los alumnos han manifestado que durante el curso ningún profesor lo había utilizado.

Por otra parte, hay que destacar que los espacios donde hemos desarrollado la investigación no son cómodos y del todo aptos para este tipo de actividades. En algunos, la pantalla tenía poca dimensión en comparación con la clase y el volumen de alumnos (aproximadamente 150x175 cm para una clase de más de 20 alumnos), además de estar situada en un lateral. La visibilidad ha sido inadecuada para algunos alumnos.

El sonido tampoco era el adecuado por el mismo motivo, los altavoces tenían poca potencia para las dimensiones de la clase.

Estas circunstancias demuestran que estas actividades no se suelen hacer. Además vemos que tiene relación con el desinterés que en algunos casos los alumnos han mostrado, puesto que las condiciones perceptivas no eran las idóneas y el seguimiento de las actividades apoyadas con ejemplos



requerían un esfuerzo extra. De hecho si se realiza un esquema de situación espacial del interés dentro del aula, podemos decir que aquellos que por su ubicación en clase escuchan irregularmente o ven peor la pantalla, son también los alumnos que menos han participado.

La sala de ordenadores es otro espacio donde se ha desarrollado la investigación. En todos los centros, los equipos de los que disponen son aceptables y relativamente nuevos. Sólo en un caso nos hemos encontrado con que los ordenadores contaban con más de 13 años, las pantallas estaban estropeadas y no estaban conectados en Red, lo que impedía realizar muchas operaciones propuestas. No obstante, y debido a que existía un aula alternativa, hemos podido utilizar otros equipos con mejores prestaciones, aunque ha retrasado enormemente la programación que se tenía en las sesiones.

En cuanto al mantenimiento y disponibilidad de herramientas, en tres de los centros, antes del ini-

cio de la práctica tenían instalado el Windows Movie Maker, y en otro sólo estaba operativo el AVS Editor. No obstante, en uno de los centros estaba disponible también el AVS Editor y se ha optado por emplear éste, ya que los alumnos estaban más interesados por conocerlo.

Por este motivo, se han realizado instrucciones de uno y otro.

- Por último, los docentes se han mostrado colaborativos y hemos visto que en todos los casos han decidido implicarse e intentar mejorar sus conocimientos sobre el empleo del programa, a la vez que también resolvían algunas dudas a los estudiantes, si bien se las han podido resolver con cierta dificultad.

### 4.3.3. Resultados finales del experimento. Momento 2: Alumnado y docentes

#### 4.3.3.1. Aplicación y valoración de los contenidos y conocimientos.

##### Alumnado

##### Postest

Para este nivel de análisis se realizan 6 preguntas para determinar cuál es el grado de adquisición de los conocimientos adquiridos durante la experiencia. Estas preguntas van más dirigidas a determinar la aplicación de los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de las actividades. Tal como ha quedado de manifiesto los contenidos en ambos grupos han sido los mismos, pero con una metodología de presentación diferente.

Tres de ellas tienen un nivel de complejidad medio-

alto (preguntas 1,2,5) y otras dos de complejidad alto (pregunta 3, 4), mientras que sólo una tiene un nivel de complejidad medio (pregunta 6), sobre todo porque se repite en el test previo al experimento.

##### Pregunta 1

***Relaciona estos fragmentos con la categoría/s o contexto/s al o los que pertenecen.***

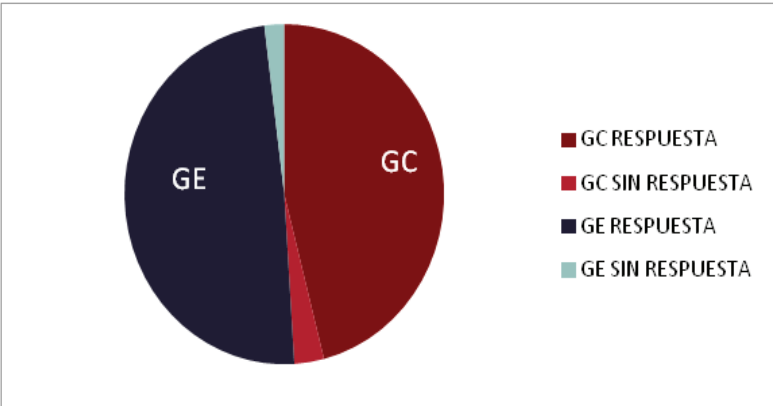
##### **Vídeo 1**

Comercial

Recreativo  
Artístico  
Informativo  
Lúdico

En esta pregunta hemos empleado un fragmento del vídeo “Composición 1” [00:10-00:34].

**Figura 106. Frames de “Composición 1”, I. Fiorito.**  
Fuente de elaboración propia a través de captura de pantalla. Video recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=cckLpggMUS4>



	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Con respuesta	67	46	73	50
Sin respuesta	4	3	2	1
TOTAL	71	49	75	51

La frecuencia de respuesta a esta parte de la pregunta ha sido alta, puesto que sólo 6 personas no han respondido a la misma.

Como podemos comprobar en este gráfico el número de participantes que han dado una respuesta es mayoritario, algo inferior en el GC. De los 140 participantes que han contestado hemos obtenido diferentes respuestas.

**Grafico 34. Frecuencia de respuesta pregunta 1, video1.**  
Fuente: elaboración propia

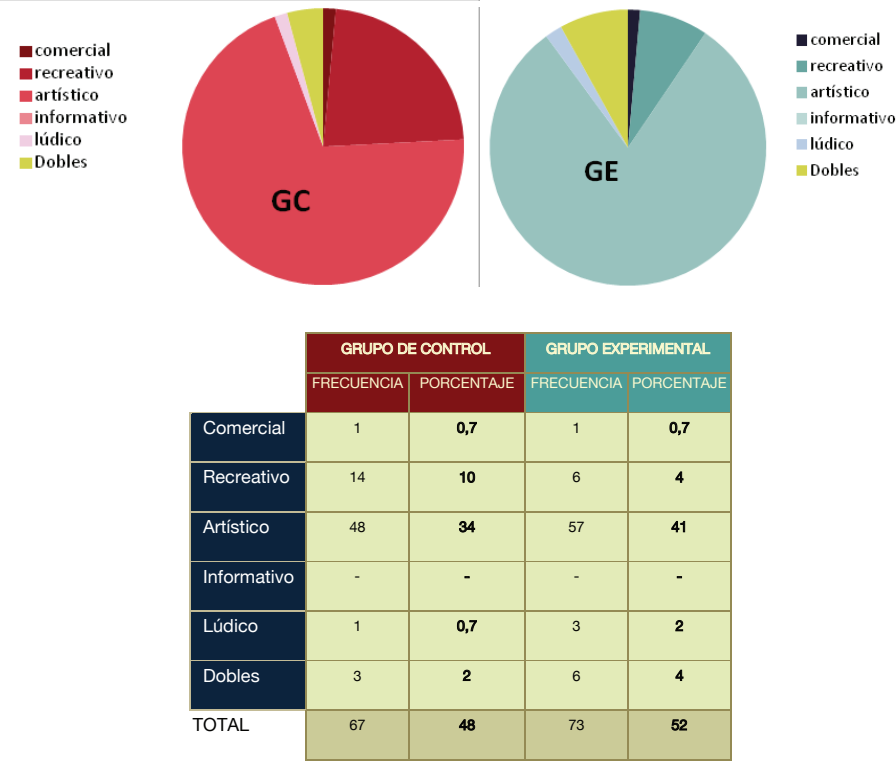


Gráfico 35. Frecuencias de opciones elegidas por grupos pregunta 1 postest Video 1. Fuente: elaboración propia

Si observamos los porcentajes, apenas hay diferencia considerable en ambos grupos, sobre todo si tenemos en cuenta, que tal como se ha advertido previamente, el cómputo total de alumnos del GC 3% inferior.

Según los resultados, la respuesta mayoritaria en ambos casos ha sido “artístico”. También encontramos llamativo que el número de respuestas que han elegido dos opciones es bastante bajo, aunque tiene lógica si tenemos en cuenta que los términos propuestos no son cercanos entre sí, con la salve-

dad de “lúdico” y “recreativo”, respuesta que no se ha dado en ningún caso.

Las respuestas que han elegido “dobles”, tal como se demuestra en el Gráfico 35, han sido las siguientes:

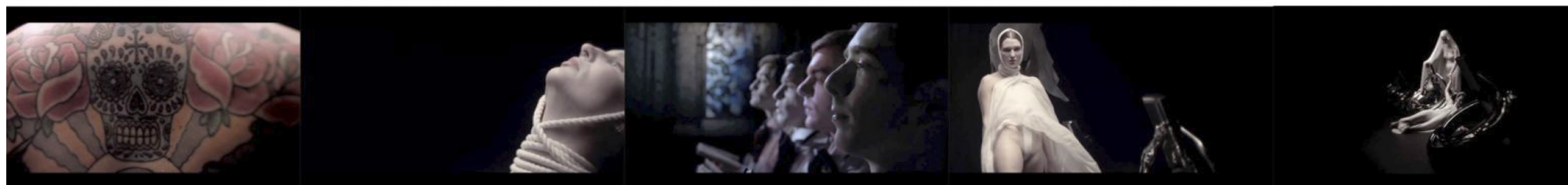
- Artístico +Informativo: 2GC y 3GE
- Recreativo+ artístico: 1 GC y 3GE

Vídeo 2

- Comercial
- Recreativo
- Artístico
- Informativo
- Lúdico

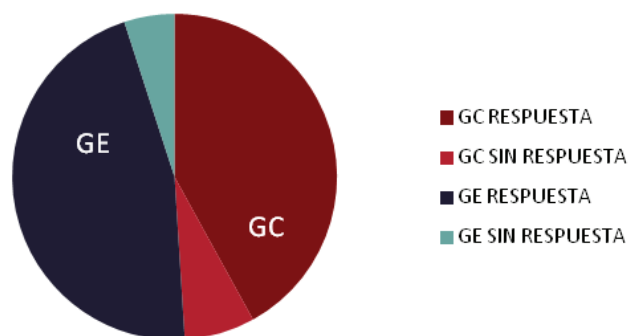
Este vídeo es un fragmento del vídeo “Fitzpleasure”[00:26-00:48].

Al igual que sucede con el video 1, el número de participantes que no han respondido a la pregunta es relativamente bajo, en el GC ha habido 9 personas que no han respondido, y en el GE sólo 7.



**Figura 107. Frames de "alt-J – Fitzpleasure"**

Fuente: captura de pantalla. Video recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=5lu8\\_IV275o](https://www.youtube.com/watch?v=5lu8_IV275o)



**Gráfico 36. Frecuencia de respuesta pregunta 1, Video 2**

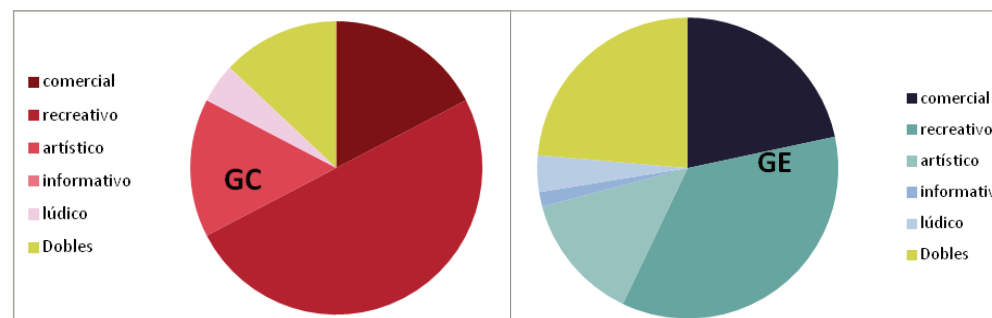
Fuente de elaboración propia

De los 130 participantes que se ha obtenido respuesta, estos han sido los resultados:

**Gráfico 37. Frecuencias de opciones elegidas por grupos pregunta 1 posttest, Video 2.**

Fuente : elaboración propia

	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Con respuesta	62	42	68	46
Sin respuesta	9	7	7	5
TOTAL	71	49	75	51



	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Comercial	11	9	14	11
Recreativo	30	23	20	16
Artístico	9	7	13	9
Informativo	-	-	1	0,8
Lúdico	3	2	3	2
Dobles	9	7	17	13
TOTAL		48	68	52

Dentro de las respuestas que hemos denominado como “dobles”, por haber elegido dos opciones en vez de una, detallamos las combinaciones que se han realizado en ambos grupos para proceder al ulterior análisis de la respuesta global sobre este apartado dentro de la primera pregunta.

2. “Comercial+ Artístico”: GC4 y GE2
3. “Comercial+ recreativo”: GC2 y GE7
4. “Recreativo+ artístico”: GC4 y GE7

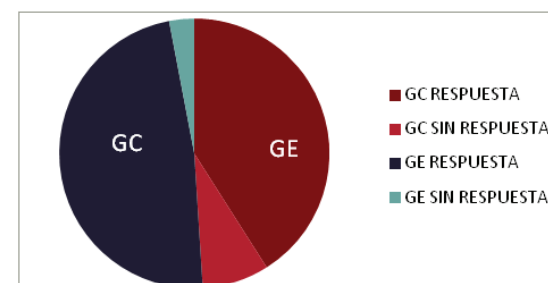
El mayor número de repuestas “dobles” y la variedad de opciones elegidas para contextualizar este video denota que no está claro como en el caso anterior. No obstante, hay una proporción alta que sitúa este vídeo en un contexto comercial o recreativo, sobre todo en el GC, en el que el porcentaje es del 23%.

## Pregunta 2

*¿Cuál crees que es la del vídeo 1? Razona tu respuesta.*

- Ninguna (opción 1)
- Representación de una idea (opción 2)
- Crítica (opción 3)
- Conceptual (opción 4)
- Comercial (opción 5)

En primer lugar, se hará una valoración del número de respuestas obtenidas

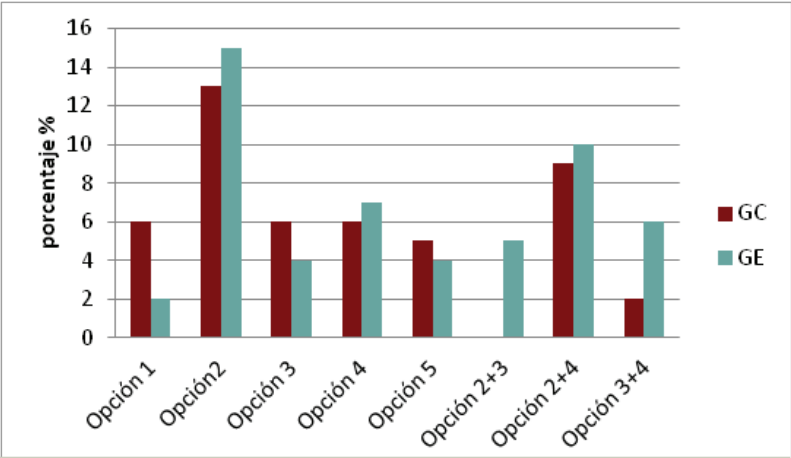


**Gráfico 38. Frecuencias de respuesta pregunta 2, postest.**

Fuente: elaboración propia

Con respuesta	61	41	70	48
Sin respuesta	10	8	5	3
	71	49	75	51

En la formulación de la pregunta se ha pedido que indicaran la intención o las intenciones del vídeo, por lo que se ofrece la posibilidad de seleccionar más de una opción. Además, se pide que razonen la respuesta, por lo que será necesaria una valoración de los resultados y la explicación ofrecida al respecto.



La respuesta mayoritaria es la de “representación de una idea”, en la cual se ha obtenido un número superior en el GE. La segunda respuesta mayoritaria es la combinación de “representación de una idea” y “conceptual”, y esto es por la proximidad semántica que existe entre idea y concepto, que en algunas ocasiones puede llevar incluso a intercambiar estas palabras según qué contextos.

Consideramos como posibles respuestas válidas “representación de una idea” (opción 2), “crítica” (opción 3), “conceptual” (opción 4) o la combinación de dos de ellas, tal como se expone en el gráfico anterior. Por este motivo, se puede decir que inicialmente el porcentaje de respuestas válida es alto, de un 36% para el GC, y de un 48% en el caso del GE.

No obstante, y en aras de determinar la validez de las diferentes respuestas, debemos centrarnos en la explicación que ofrecen para razonar su respuesta de acuerdo a su elección. De tal manera que se enumerarán primero las respuestas producidas de acuerdo a la opción elegida, y después se hará un análisis de la pertinencia de sus respuestas.

De aquellos participantes que sí han respondido a esta parte de la pregunta, un 20% del GC no ha expuesto la razón de su elección, y un 14% en el GE.

Lo interesante de estas exposiciones de ideas es asociar el comentario con los resultados de la pregunta 1 y pregunta 2, por lo que en lo siguiente pondremos en relación a dichos resultados.

Los estudiantes que han dejado algún comenta-

	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Opción 1	8	6	3	2
Opción 2	16	13	20	15
Opción 3	8	6	5	4
Opción 4	8	6	9	7
Opción 5	7	5	5	4
Opción 2+4	12	9	13	10
Opción 3+4	2	2	8	6
Opción 2+3	-	-	7	5
TOTAL	61	47	70	53

**Gráfico 39. Frecuencias de opciones elegidas por grupos pregunta 2, postest.**  
Fuente: elaboración propia



rio han respondido que el vídeo 1 es artístico en la pregunta 1, y en la pregunta 2 han señalado varias opciones, pero destaca la elección de dos opciones como “representación de una idea/conceptual”, “conceptual/crítica”, y también, “representación de una idea/crítica”.

De las 7 combinaciones que más se han producido haremos una relación de los comentarios más representativos, puesto que en muchos de ellos se expresan las mismas ideas.

### **Artístico + Representación de una idea y crítica Grupo experimental**

*Principalmente se hace una crítica de cómo vivimos en las ciudades, nuestro ritmo de vida acelerado.*

*Las imágenes son divertidas, potentes y nos entretienen, además de ser creativas. El sonido da más vida.*

*Vemos que las pintadas también pueden ser arte e interesantes.*

### **Artístico+ Representación de una idea y conceptual Grupo control**

*El vídeo de los dibujos de la calle nos recuerda sentimientos e ideas como alegría o misterio.*

*Habla de lo interesantes que pueden ser estas imágenes en la ciudad.*

*Creo que la selección de imágenes y como están puestas dan ideas, como desorden.*

### **Grupo experimental**

*La unión de imágenes y su velocidad hace que pensemos en el ritmo diario*

*Las imágenes representan lo que quiere quien los graba. El concepto es que por sí solas no*

*dicen nada, y tienes que pensar.*

*Aparentemente no se cuenta nada, y por eso nos centramos en las ideas que nos puedan mostrar.*

*Hace una representación de cómo nos comportamos en la ciudad y de lo que consumimos.*

*Lo más importante de una imagen de vídeo es el montaje, por lo que la mezcla de vídeo y sonido es interesante y es un ejemplo de la idea de ritmo.*

*Expresa diferentes ideas como la rapidez y la velocidad, sin necesidad de diálogo*

### **Artístico + crítico y conceptual Grupo experimental**

*Al no haber personajes que actúen en una historia, nos fijamos más en las emociones e ideas de las imágenes.*

*Es una idea y crítica al ambiente de la ciudad, porque “vamos a nuestra bola” y no sabemos qué pasa alrededor.*

*Tiene un ritmo rápido y representa movimiento y nerviosismo.*

*Con las imágenes sólo, sin historia hay más sugerencias por los colores, movimientos y animaciones.*

*El resultado es algo raro y te llama la atención, por eso hace pensar en otras cosas.*

*Nos da la idea de cómo estas imágenes en las ciudades pueden ser críticas con el gobierno o los políticos.*

### **Artístico + crítica Grupo de control**

*Aunque los graffitis sean considerados un vandalismo, también pueden ser artísticos.*

*Muchas veces pasamos por la calle y no nos da-*

*mos cuenta de nada.*

*Crítica algún aspecto de la vida cotidiana.*

#### **Grupo experimental**

*El video es una crítica de la contaminación y el desorden de las ciudades.*

*Consumismo.*

*Crítica de nuestra sociedad.*

#### **Artístico+ Representación idea**

##### **Grupo de control**

*Las imágenes están geniales y por eso nos dan ideas.*

*Hay contraste entre las imágenes y por eso nos da que pensar.*

*Porque las imágenes resultan interesantes situadas en una ciudad, y lo creativas que son a veces.*

*La intención es creativa, representa una idea diferente de las imágenes*

##### **Grupo experimental**

*Como está colocado y montado es muy artístico, y por lo tanto se representan ideas.*

*Con imágenes fijas, se genera movimiento, muy interesante.*

*Esos dibujos pueden ser artísticos, depende de cómo los miremos.*

*La música y los cambios de plano están bien, es eso lo que crea ideas.*

#### **Artístico + conceptual**

##### **Grupo control**

*El concepto de lo artístico de las imágenes.*

*Las imágenes rápidas nos inspiran a pensar más.*

*El video es impactante, te planteas cosas.*

##### **Grupo experimental**

*En el que ha grabado las imágenes nos da un*

*punto de vista personal de lo que pasa diariamente en las ciudades.*

*El movimiento urbano, rapidez, tensión.*

*Las imágenes son utilizadas juntas para representar otra cosa.*

Según estos comentarios, hay alumnos, y esto se produce de forma equitativa en los dos grupos, que hacen una descripción de lo que ven, es decir, detallan algunos de los aspectos representativos y figurativos de la imagen. Esto lo observamos en el empleo de palabras que se repiten, como “*graffitís*”, “*pintadas*” o “*dibujos*”.

Otros comentarios aluden a aspectos técnicos para propiciar ciertas sensaciones o ciertas ideas que transmite el video. Esta apreciación es mucho más notable en el GE, hablan en mayor medida del montaje sugerente, la buena combinación de imagen y sonido, o los cambios de ritmo para sugerir ideas como tensión, agitación o contrastes, por lo que la aplicación de conceptos técnicos y estéticos tratados en clase es algo más elevada en el GE, donde incluso, en muchas ocasiones, sugieren que la ausencia de historia o narración es proclive a transmitir más ideas, ya que según lo comentado, la “*historia*” influye y condiciona la manera de recibir las imágenes. Este aspecto, se ha tratado en clase, en relación al videoarte y a otras formas no narrativas audiovisuales.

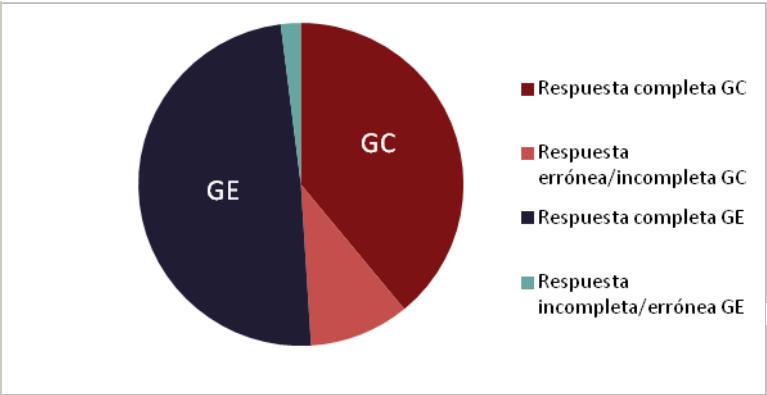
En cuanto a la elección de la intención “*crítica*” en las distintas combinaciones, vemos que además existe una coherencia mayor en sus respuestas, pues tratan de explicar con sus propias palabras la intención crítica que estas imágenes pueden sugerir, valiéndose sólo de lo que se ve y de lo que apreciamos en este fragmento audiovisual. En este

caso, también observamos que los comentarios de este tipo, son por lo general en este grupo mucho más precisos.

Pregunta 3

¿Cuál de los dos vídeos es más representativo y cuál más abstracto (semejanza o no con la realidad)? 1 es muy abstracto y 5 es muy representativo y realista.

Vídeo 1:  
Vídeo 2:  
Vídeo 3:  
Vídeo 4:  
Vídeo 5:

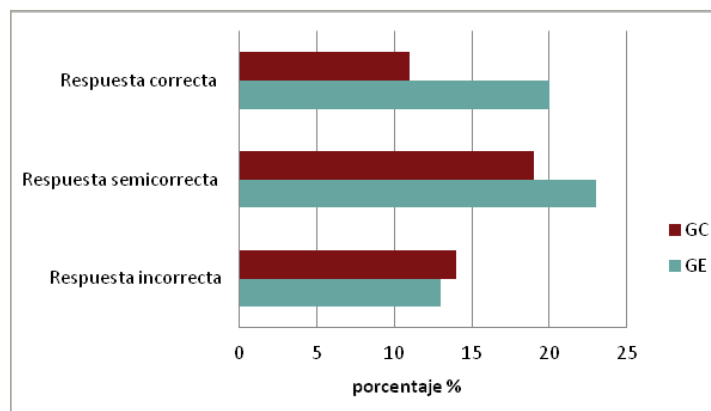


Debido al nivel de complejidad que entrañaba la respuesta de esta pregunta, se ha dado una instrucción para facilitar su comprensión. Se les ha indicado que cada vídeo correspondía a un grado en la escala de valor propuesta, de muy representativo a muy abstracto, de tal manera que por ejemplo, el valor 1 sólo puede corresponder a un solo vídeo de los cinco presentados. No obstante, no han contestado a la pregunta algunos de ellos o se han hecho de forma errónea o incompleta, al indicar dos valores en cada vídeo o repetir el mismo valor para varios de ellos.

	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Completa	57	39	72	49
Incompleta/errónea	14	10	3	2
TOTAL	71	49	75	51

Gráfico 40. Frecuencias de respuesta por grupos de la pregunta 3, posttest.  
Fuente: elaboración propia

La secuencia correcta 3, 5, 1, 4, 2 . Lo primero que se va a mostrar son los resultados obtenidos en un grupo y otro, otras secuencias que hemos denominado semicorrectas por coincidir con al menos 3 valores correctos, y por último las incorrectas.



**Gráfico 41. Frecuencias de respuesta por grupos de la pregunta 3, posttest.**

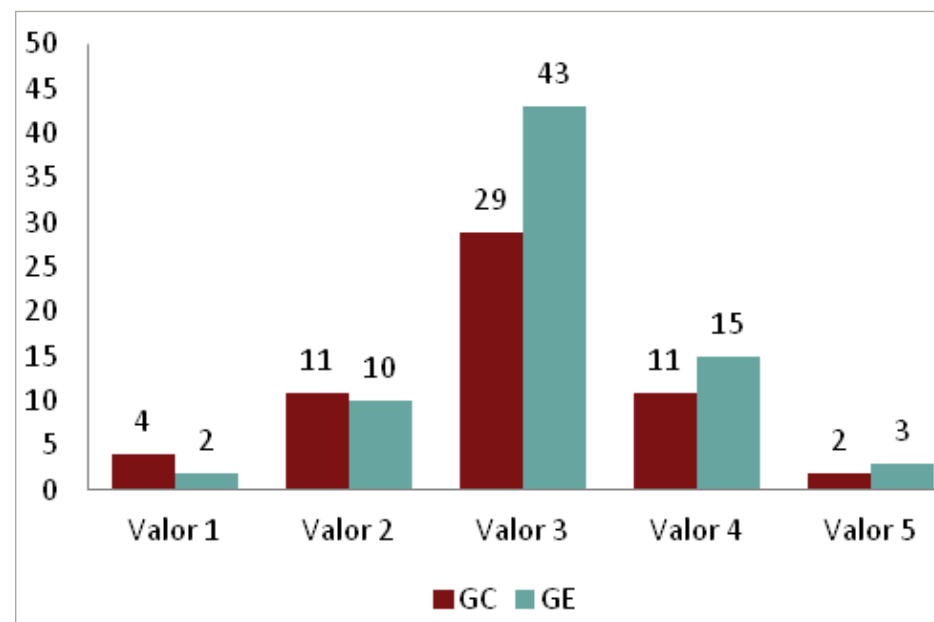
Fuente: elaboración propia

En los datos expuestos en este gráfico observamos que la distancia entre grupos es mucho más acusada en la secuencia de respuesta correcta a diferencia de lo que se ha denominado como “respuesta semicorrecta”, que viene a significar que 3 de los valores indicados son correctos, puesto que el porcentaje en ambos grupos es muy próximo, al igual que también en cuanto a respuestas incorrectas, que tienen menos de 2 valores incorrectos.

No obstante, lo verdaderamente interesante de analizar es el número de veces que se repiten los valores en cada vídeo, para efectivamente verificar si saben aplicar el concepto de abstracción y figuración o representatividad a la imagen en movimiento, y si también, saben identificar valores intermedios. A la hora de realizar observaciones sobre estos resultados, se han tenido en cuenta el factor de mayor porcentaje de estudiantes que han respondido a esta cuestión, por lo que en el GE es más elevado.

#### Vídeo 1:

Este vídeo corresponde al vídeo indicado en la pregunta 1 del posttest, “Composición 1”.



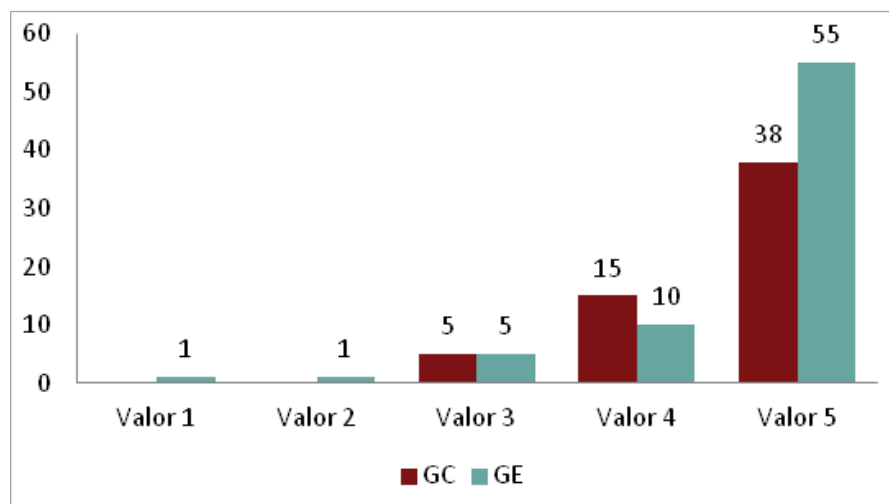
**Gráfico 42. Valores elegidos por grupos, vídeo 1, pregunta 3, posttest.**

Fuente: elaboración propia

En este gráfico se comprueba que el número de veces que se repite el valor tres es superior en los dos grupos, de forma más contundente en el GE. También se observa que el valor 2 y 4 también han sido seleccionados entre los estudiantes.

### Vídeo 2:

Este vídeo se corresponde con el vídeo comentado en la segunda parte de la pregunta 1 del posttest, alt-J, “Fitzpleasure”.



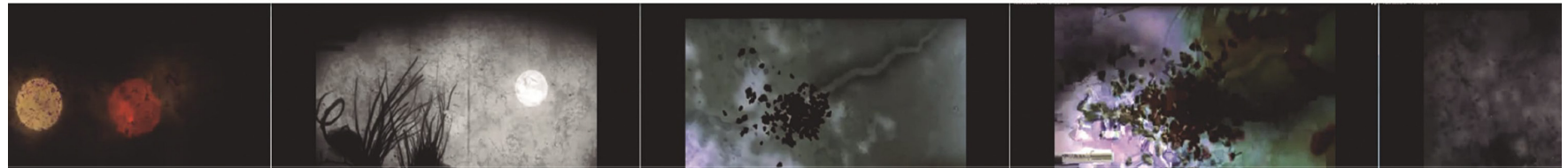
**Gráfico 43. Valores elegidos por grupos, vídeo 2, pregunta 3, posttest.**

Fuente: elaboración propia

Esta pieza correspondía al vídeo más representativo (valor 5) y acercado a la imagen “real” de todos los que se han mostrado con ocasión de esta pregunta. Prácticamente, la mayoría ha dado el valor correcto al vídeo, aunque no obstante, en el GE ha sido más notable, y apenas se han elegido otros, tal y como podemos ver en el gráfico.

Este vídeo pertenece a un fragmento de una creación de Enmanuel Fraguela [00:55-02:00].

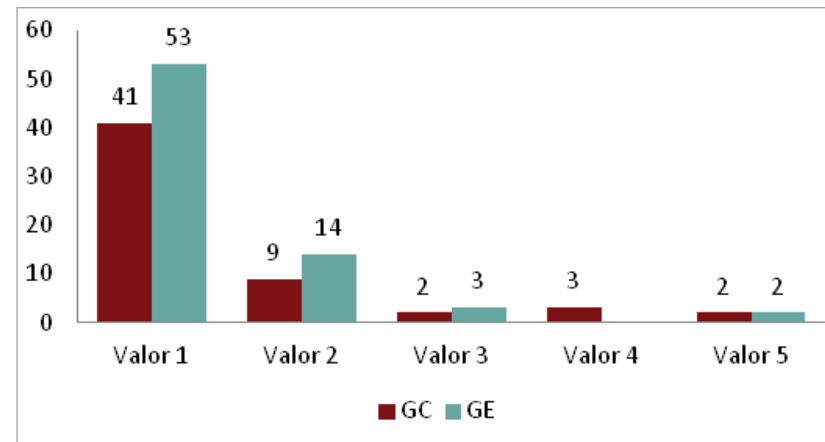
### Vídeo 3:



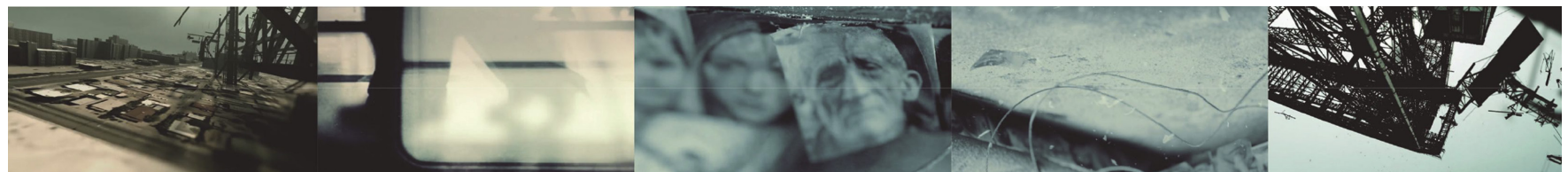
**Figura 108. Frames de “Tp Final Susana”. Enmanuel Fraguela**  
Fuente: capturas de pantalla del vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=aQLAi-1554M>

Este ejemplo se correspondía con el valor 1 o el más abstracto de todos. Al igual que ha sucedido en los comentados más arriba, la respuesta mayoritaria se corresponde con el valor correcto, y también de forma más evidente en el GE.

**Gráfico 44. Valores elegidos por grupos, vídeo 3, pregunta 3, postest.**  
Fuente: elaboración propia



### Vídeo 4:

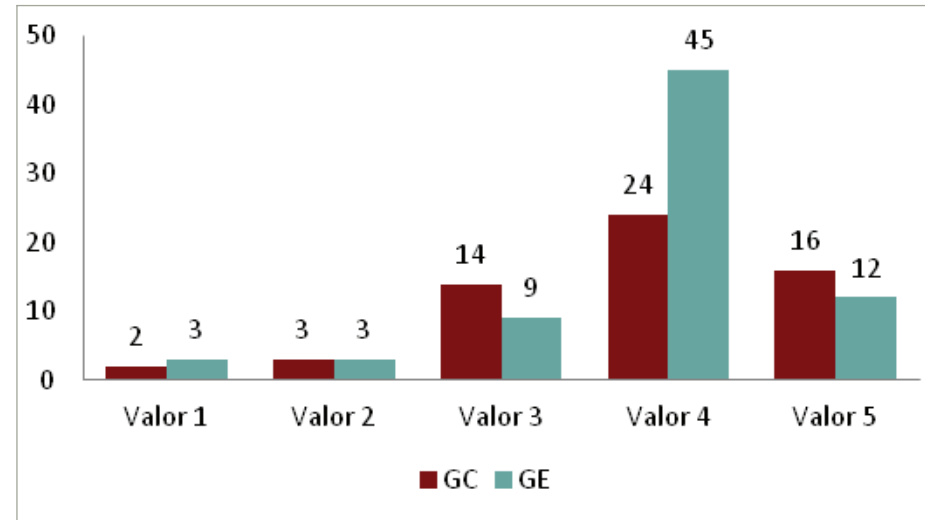


Este vídeo es un fragmento de “Different Trains” de Herman Kolgen [00:09-00:39].

**Figura 109. Frames de “Different Trains” de Herman Kolgen.**

Fuente: capturas de pantalla. Vídeo recuperado de <https://vimeo.com/92628588>



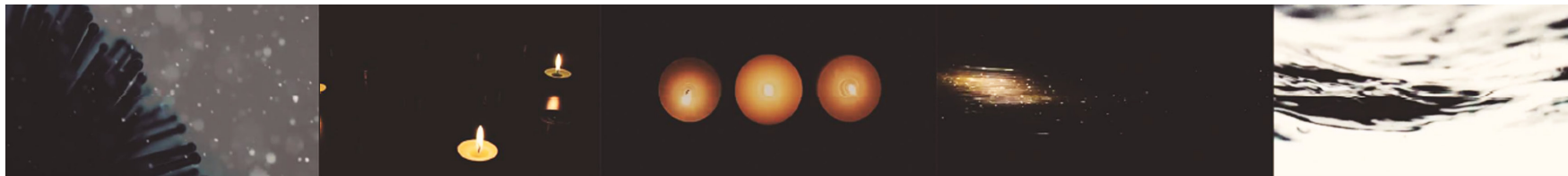


En este caso, el valor correcto asignado es 4. Hay que señalar, que aunque éste haya sido seleccionado en un número notable de veces, sobre todo en el GE, hay que comentar que son elegidos en un buen número de ocasiones los valores adyacentes (3,5). Esto es debido, al igual que sucede con el fragmento primero, son valores próximos, y han generado confusión.

**Gráfico 45. Valores elegidos por grupos, vídeo 4, pregunta 3, posttest.**

Fuente: elaboración propia

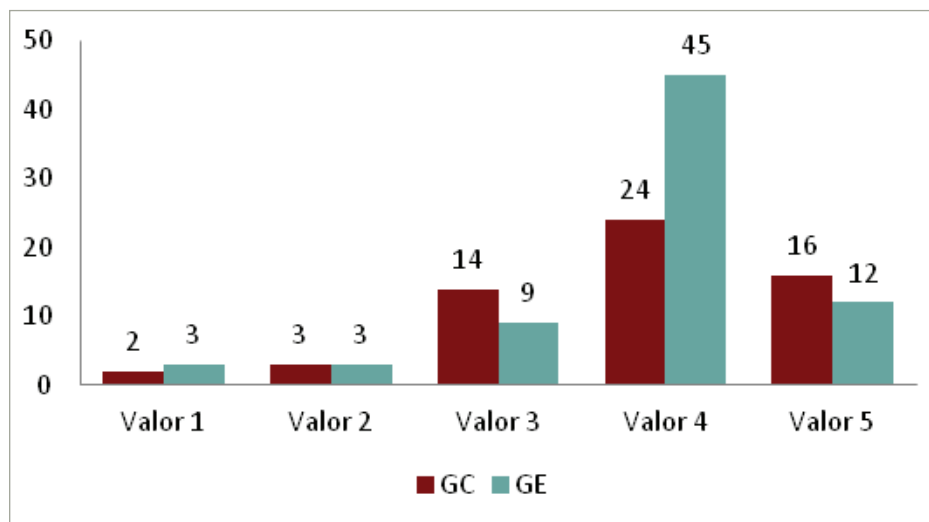
### Vídeo 5:



Este fragmento se ha extraído del vídeo de Widenoise "Abstract emotions" [01:22-01:40; 02:10-02:25].

**Figura 110. Frames de "Abstract Emotions" de Widenoise.**

Fuente: captura de pantalla del vídeo recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WsEpQvjO0SY>



**Gráfico 46. Valores elegidos por grupos, vídeo 5, pregunta 3, posttest.**

Fuente: elaboración propia

Aquí sucede lo mismo que en los valores intermedios, y es que el valor correcto (2), es mayormente elegido, pero también se repiten aquellas respuestas que han elegido aquellos valores próximos.

Según estos gráficos sobre la pregunta 3 del posttest se puede confirmar que saben aplicar los conceptos señalados en el enunciado a la imagen en movimiento. Se ha comprobado que cuando se han dado las instrucciones para cumplimentarlo correctamente, conocían de forma total los conceptos de abstracción o figuración y representatividad, puesto que ya lo habían tratado en diferentes momentos en el aula de EPV.

Resaltamos algunos detalles concretos, como que, por ejemplo, en aquellos vídeos situados en los valores extremos (1 y 5) ha habido menos dudas a la hora de señalarlo. Obviamente, la dificultad estaba en los valores intermedios, aunque han sabido solu-

cionarlo con éxito. No obstante, es necesario señalar que en el GE, los resultados son mucho mejores, sobre todo si tenemos en cuenta que en porcentaje de alumnos de este grupo con respuesta completa correcta o “semicorrecta” es notablemente mayor. Aún así, se puede enunciar que de forma general, el GE ha sabido aplicar los conceptos de forma más correcta a los vídeos que se han propuesto.

#### **Pregunta 4**

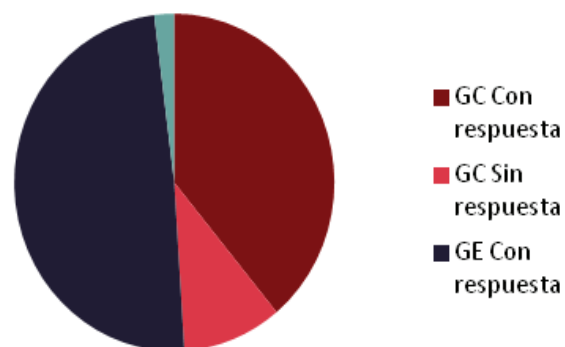
***Indica al menos 4 elementos que generan tensión y suspense en esta secuencia. Por ejemplo, la iluminación.***



**Figura 111. Secuencia captura asesino de “El Silencio de los Corderos”, J. Demme, 1991**

Fuente: [DVD] (Edición 1994). Capturas de pantalla.

En este caso, vemos que el número de estudiantes que han respondido a esta pregunta es alto, sobre todo en el GC, la ausencia de respuesta es del 10% en este caso, mientras que en el GE apenas llega al 3%.

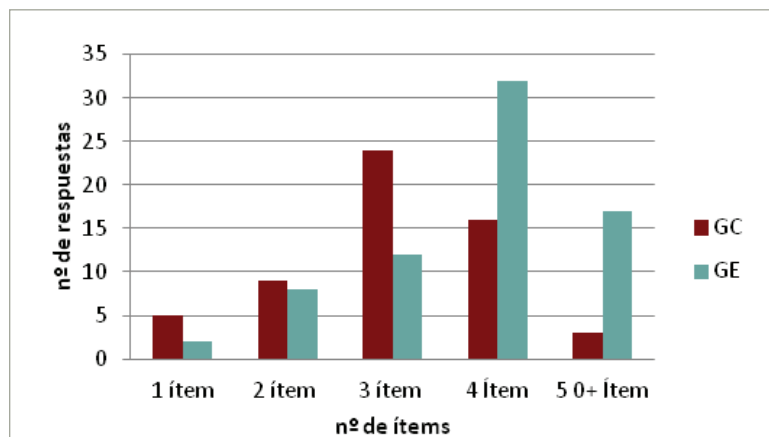


Tal como se puede comprobar en la formulación de la pregunta, se les pide que indiquen al menos 4 elementos para describir la escena, con el objetivo de valorar la capacidad descriptiva que los alumnos hacen del fragmento escogido.

	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Con respuesta	57	39	71	49
Sin respuesta	14	10	4	2
TOTAL	71	49	75	51

**Gráfico 47. Porcentajes de respuesta pregunta 4, postest.**

Fuente: elaboración propia



	GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
	Número de repeticiones	Número de repeticiones
1 ítem	5	2
2 ítem	9	8
3 ítem	24	12
4 ítem	16	32
5 o + ítem	3	17

Gráfico 48. Número de ítems pregunta 4.

Fuente: elaboración propia

Tabla 22. Términos relacionados con el sonido

Dado que en el enunciado de la pregunta se pide que especifiquen al menos 4 elementos, vemos que en el caso del GE la cantidad de información aportada por los estudiantes para describir la tensión y el suspense en la escena es mucho más elevada con respecto al otro grupo, puesto que el número de ítems igual o superior a 4, en este grupo, es de 49 que supone el 38% de aquellos que han respondido la pregunta, frente a 19 (15%) del GC.

Seguidamente se hará una relación de los ítems referenciados por los estudiantes y los términos que han empleado para explicar los elementos que pedíamos para describir la escena y la acción de suspense.

	GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
	Número de repeticiones	Número de repeticiones
Voces	13	21
Silencio parcial	10	13
Música	25	30
Sonido Ambiente	10	17
Gritos	8	10

Fuente: elaboración propia

Los términos y explicaciones para cada uno de los elementos referenciados han sido:

- Voces en la lejanía (GC).
- Silencio parcial: Ausencia de sonido. Sonido del actor (GC).
- Ausencia de sonido y música en una parte, el “medio silencio” a veces, los -personajes no hablan, cambio de sonido a silencio, entre silencio y música (GE).
- Música: Tensa y tenebrosa (GC).
- Tensión suspense, suave y a veces tensa (GE).
- Sonido ambiente: Respiración, ruidos del ambiente, gritos (GC).
- Ruidos de fondo, los ruidos del perro a lo lejos, respiración de la actriz, gritos (GE).

Los elementos que se han indicado en la tabla anterior se han elaborado según lo indicado por los estudiantes, pero lógicamente, han intentado explicar los mismos, por lo que también es interesante comprobar sus explicaciones y la forma de expresarlos en ambos grupos.

### **Iluminación**

- Iluminación/Oscuridad: Luz oscura, cambio de forma de iluminar, los colores empleados, tipo de imagen (GC).
- Oscuridad total, falta de iluminación, ausencia de luz, oscuridad total, iluminación, de claro a

**Tabla 23. Términos relacionados con la imagen.**

	GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
	Número de repeticiones	Número de repeticiones
<b>Iluminación</b>		
Iluminación/oscuridad	22	30
Luz de visión nocturna	7	14
Cambios de iluminación	3	6
<b>Características del plano</b>		
Primer plano	3	12
Plano subjetivo	5	19
Cambios de planos	4	12
Ángulos y movimientos de cámara	3	8
*otros	5	2
(*)Enfoque, forma de encuadrar a los personajes, montaje, movimiento de cámara		

Fuente: elaboración propia

oscuro, cambio de iluminación, tonalidad de los colores (GE).

- Luz nocturna: Térmica e infrarroja (GC).
- Luz nocturna, infrarrojos, cambio de luz nocturna a oscuridad cuando aparece asesino (GE).

### **Características del plano**

- Primer plano: de la actriz, forma de encuadrar a los personajes, enfoque de cerca (GC).
- planos de las manos con la pistola, rostro actriz (GE).
- Plano subjetivo: Punto de vista del asesino (GC).
- Planos en primera persona del asesino, cámara en primera persona (GE).

- Cambios de plano: variaciones del plano (GC).
- La forma en que cambia los planos para que veamos el ambiente (GE).
- Ángulos y movimientos de cámara: Angulaciones y ángulos de cámara, movimientos diferentes de cámara (GC).
- “Vemos a la mujer desde arriba”, “vemos la actriz desde abajo en perspectiva del otro personaje”, cámara que enfoca hacia la mujer en el pozo, cambios de punto de vista (GE).

**Tabla 24. Términos relacionados con elementos representativos dentro de la narración.**

Elementos representativos dentro de la narración	GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
	Número de repeticiones	Número de repeticiones
Ambiente	16	20
Pistola/armas	4	4
Actuación de los personajes	17	31
Detalle sobre la narración	7	12
Ritmo	3	4

Fuente: elaboración propia

### Ambiente

- Sitio oscuro, el ambiente, habitación oscura, el lugar, sitio o ambiente (GC).
- Sitio, lugar transmite miedo, el lugar donde está grabado, espacio de la escena, sitio donde se graba, espacio de la escena acorde con la tensión, en el sitio no hay escapatoria (GE).
- Actuación personajes: Tensión de los personajes, gestos de los personajes, movimientos de los personajes (GC).
- Expresión de la actriz, chica asustada, desesperación de los personajes, mujer atrapada, emociones de los personajes.
- Tensión del personaje, la actuación, el nerviosismo de la actriz, el rostro aterrado de la actriz, comportamiento, movimiento o alteración, las expresiones faciales de la actriz, alteración, la actriz tiene miedo, chica del pozo y su desesperación,

alteración que muestra el actriz con sus movimientos, estado de alteración de las actrices (GE).

- Detalle sobre la narración: No sabe donde está asesino, no se sabe quién mata a quién (GC). Ella no sabe lo que va a pasar, la policía no sabe dónde está el asesino perdido en la oscuridad (GE).

### Ritmo

- Es lenta, el ritmo (GC).
- Lentitud de la escena, el ritmo, la velocidad (GE).

Si tenemos en cuenta el número de ítems por alumno, tal como se refleja en la tabla anterior, el GE aporta mayor número de elementos, y eso también queda reflejado en el número de repeticiones que

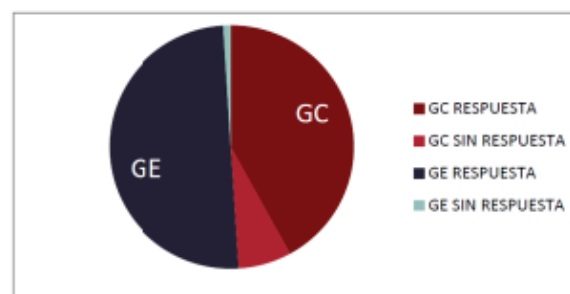


cada término o elemento aportan los alumnos de este grupo. De forma particular, el número de repeticiones en el GE relacionadas con las características del plano se distancia considerablemente del GC. No sólo a nivel cuantitativo es relevante establecer estas diferencias, sino que en la relación de descripciones relacionadas con cada uno de los elementos, vemos que las indicaciones son más específicas y más detalladas por parte del grupo experimental, y por tanto, la riqueza descriptiva es notable en este caso, y la capacidad manifestada para detallar esta escena es superior, aunque sí que es cierto que el uso de la terminología es correcto en ambos casos, siendo ligeramente superior en el GE.

### Pregunta 5

***¿Qué función o funciones crees que aporta la música a las imágenes en un fragmento audiovisual?***

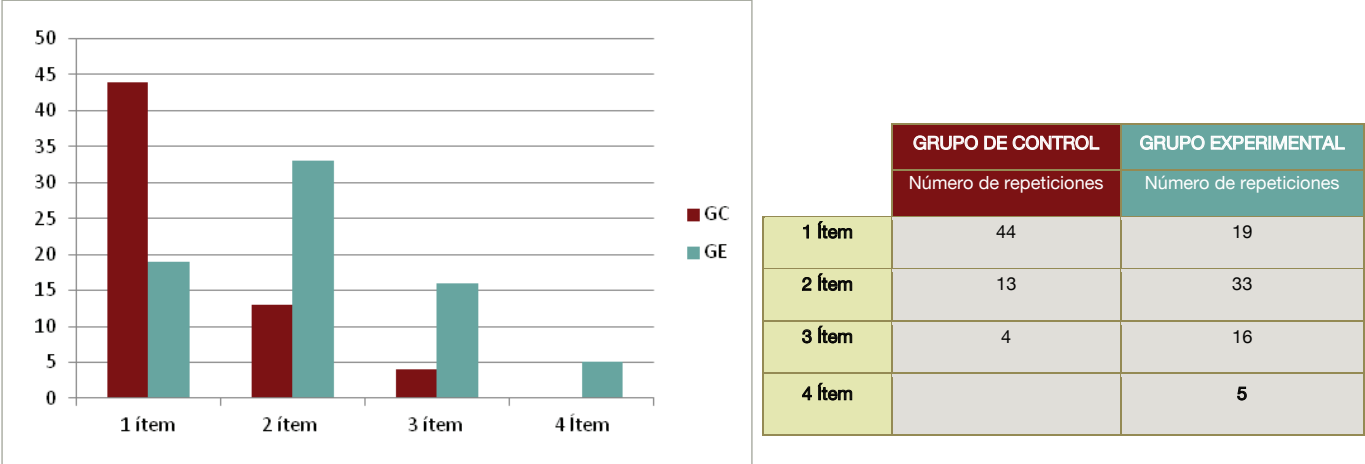
El número de respuestas obtenidas para esta pregunta es bastante alto. No obstante comentaremos que en el GE es superior con respecto al GC, con un total de 10 participantes que no contestan en el GC, que supone el 7% frente a sólo dos participantes en el experimental.



**Gráfico 49. Frecuencias de respuesta pregunta 5, posttest.**  
Fuente: elaboración propia

	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Con respuesta	61	42	73	50
Sin respuesta	10	7	2	1
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>49</b>	<b>75</b>	<b>51</b>

Debido a que el enunciado de la pregunta pide que se indique la función o funciones de la música en un fragmento audiovisual, es conveniente comprobar cuantos elementos han indicado el resto de alumnos cuya respuesta ha sido favorable. Visualmente identificamos una diferencia entre los dos grupos en el gráfico sobre el número de ítems, y es que a medida que el número de ítems aumenta, el número de participantes disminuye de forma progresiva en el GC.



**Gráfico 50. Número de ítems pregunta 5.**  
Fuente: elaboración propia

El número de ítems indicado de forma mayoritaria por los estudiantes es de 2, siendo muy superior con respecto al otro grupo en cuanto al número de ítems propuestos (3 y 4) para asignar las funciones de la música dentro de un fragmento audiovisual. Al igual que en la pregunta anterior, determinamos

que el valor de los resultados, además del aspecto comentado en relación al número de ítems, está en análisis del tipo de respuestas, del lenguaje empleado, del detalle de su descripción, y de la idoneidad de sus respuestas.

**Tabla 25. Clasificación de respuestas. Funciones de la música.**

	GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
	Número de repeticiones	Número de repeticiones
Implicación emocional con el espectador		
Emotiva, emociones, sensaciones	28	38
Expresividad	9	17
Otros (*)	2	
Caracterización de los personajes/actores		
Emociones o personalidad	6	12
Información sobre aspectos psicológicos	2	8
Clarificar y hacer más accesible la escena		
Apoyo narrativo	16	25
Contrariar la narración	2	21
Introducción de momento narrativo	3	5
Ambientar y aportar sentido a la imagen	10	18
Conectar escenas	4	5
Otros (**)	1	3
*Motivación en el espectador. **Ritmo o relleno		

Fuente: elaboración propia

La clasificación de términos de la tabla se corresponde con sus respuestas. Se ha dispuesto de esta manera y usado estos términos para por una parte, hacer que los datos más accesibles y comprensibles al lector, y también para que sirvieran como síntesis las funciones que los estudiantes han asignado a la música<sup>151</sup>.

Como se ha puesto de manifiesto, lo más interesante de los resultados obtenidos es ver el detalle de sus descripciones, y la forma de definir y enun-

ciar la función de la música dentro de un fragmento audiovisual. A continuación se hará una relación detallada de las expresiones y descripciones recogidas del alumnado.

#### Implicación emocional con el espectador

Emotiva, emociones, sensaciones

- emotividad a cada imagen; puede transmitir suspense y tensión; drama o suspense; más dramatismo; transmite sentimientos; “al no haber música, hay menos sentimientos”; empatía con la escena; sentimientos para él que lo ve; ayuda a transmitir emociones; dar miedo o intriga (GC).

- aporta emotividad a la escena; nos da la idea de tensión y miedo; transmite sentimientos; aporta emociones al espectador, aporta emociones a la escena; transmitir emociones, tensión e intriga; intensifica el sentimiento que se quiere transmitir; sin la música no se tienen la misma sensación; sentimientos en el espectador; intensificar las emociones de lo que se dice en las imágenes (GE).

Expresividad

- Dar más expresividad; “aportar expresiones”; expresividad a la escena; expresión de misterio e intriga, dependiendo del contexto (GC).
- La expresión es mayor; “expresión dramática”; expresión de ideas y sentimientos (GE).

#### Caracterización de los personajes/actores

Emociones o personalidad

- “Nos dice cómo son los personajes”; caracterización de los personajes, se ven las emociones del personaje (GC).

151. Para ello, hemos cogido como referencia las palabras que más se repiten y hemos enunciado y clasificado estos términos.

- Caracterizar a los personajes; explica emociones de los actores; indicar “cosas de los personajes”; información sobre cómo son los actores, cómo se sienten; describir emociones de los actores/personajes (GE).

Información sobre aspectos psicológicos

- Nos dice cuál será la actitud de los personajes (GC).
- Información sobre lo que van a hacer los personajes, cómo se van a comportar; cuál es la intención de los actores, qué van a hacer (GE).

### **Clarificar y hacer más accesible algunas escenas**

Apoyo a la narración

- Explicar lo que está pasando; para que se entienda mejor la escena; nos informa mejor de qué va la historia o escena; ayudar a comprender escenas; describe lo que pasa; sin música una película no es nada; decir lo que está pasando; acompañar a momentos (GC).
- Representar ideas de lo que vemos; lo que está pasando en la escena; información sobre lo que se cuenta; de qué va la escena; caracterizar lo que se está contando en las imágenes; aclarar situaciones; el tono de la escena; representar mejor la escena; “la música nos dice mejor de qué va la escena” (GE).

Contrariar a la narración (Contrapunto)

- Decir lo contrario a lo que vemos; si es de risa o terror puede cambiar con la música; da un sentido diferente a las imágenes; “hace contrario a lo que vemos”; cambia la idea de lo que en principio queríamos transmitir (GE).

Introducción de un momento narrativo

- La música informa de qué va a ir la escena; da a entender qué va a pasar (GC).
- Nos anticipa algún hecho; “decir lo que va a pasar”; introducir historias o momentos importantes de la historia (GE).

Ambientar y aportar sentido a la imagen

- Aportar sentido a la imagen; hacer ambiente; le da sentido a la imagen; “pegar” con las imágenes; sin la música, la escena pierde muchísimo (GC).
- Dar ambiente a una escena y a un sitio; “ambientar la escena para hacerla de suspense; miedo o condición épica”; dar “vida” a la imagen; situar en ambiente lo que queremos decir; la importancia de la información del entorno; dar sentido a la imagen; “expresar lo que queremos transmitir en un ambiente para una acción creativa” (GE).

Conectar escenas

- Coordinación de escenas; unir planos y secuencias (GC).
- Cambio entre escenas; unión de escenas (GE).

Otros

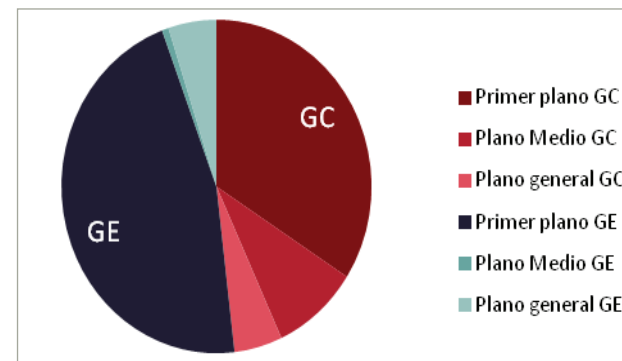
- Adorno en las escenas (GC).
- Relleno para cuando los personajes no hablan; ritmo; velocidad (GE).

Además del número mayor de ítems aportados por el GE, tal como ha quedado patente en las diferentes tablas y esquemas, debemos destacar que a la luz de estos resultados, también se cumple que la riqueza descriptiva con la que enuncian su res-

puesta es mayor en el GE. Hay más paridad que en la pregunta anterior, ya que en concreto, la música se ha trabajado de forma muy similar, y ha sido un factor de motivación bastante grande para la ejecución de la actividad práctica propuesta.

Otro detalle a destacar, es que algunos de los resultados dados tienen relación con el tipo de actividad práctica que ha hecho cada grupo. Por un lado destaca el relativamente alto número de respuestas que existen en relación a la opción de “contrapunto” o “contrariar a la narración” en el GE, puesto que en este grupo se ha puesto de manifiesto, de forma más detectable en la parte práctica,

que efectivamente, la música tenía la posibilidad de cambiar el sentido o lectura de la imagen, y en algunos casos hasta contrariarla por completo en cuanto al tono, género o sentido. Por otro lado, en el GC vemos que el número de respuestas que relacionan la función de la música con aspectos más narrativos o interpretativos, con el fin de “clarificar y hacer más accesibles algunas escenas”, se ha de poner de manifiesto que el número en comparación con el otro grupo no es tan dilatado como en otros casos. Hecho que también relacionamos con la puesta en práctica de los conocimientos transmitidos, puesto que cuando han diseñado su historia y han planificado el rodaje, tenían muy presente, antes de ver las imágenes, la música que querían para su vídeo. De modo que, en ambos casos, estos resultados son bastante coherentes con la actividad desarrollada.



**Gráfico 51. Porcentaje de opciones elegidas por grupos pregunta 6, postest.**  
Fuente: elaboración propia

	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Primer plano	45	32	67	48
Plano medio	15	11	1	0,7
Plano general	7	5	5	3
TOTAL	67	48	73	52

### Pregunta 6

***¿Con qué tipo de encuadre de los propuestos abajo crees que se expresa mejor las emociones de un personaje?***

- a) Plano medio
- b) Plano general
- c) Primer Plano

### ¿Por qué?

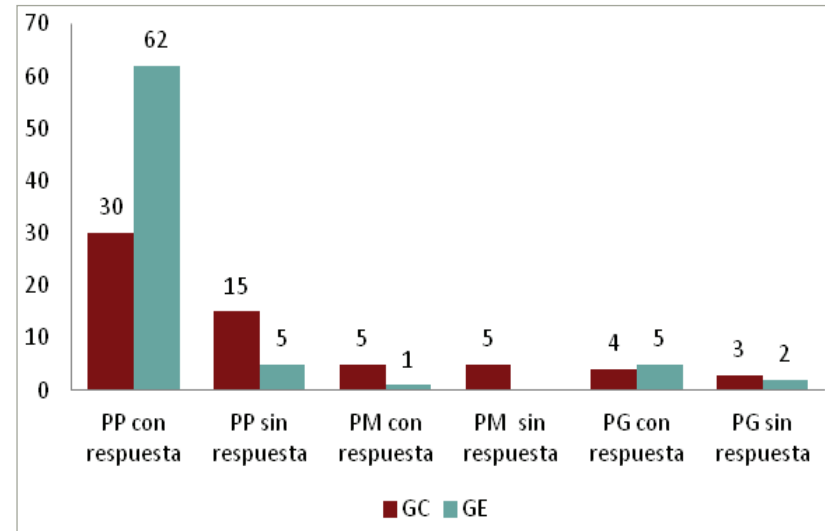
Esta pregunta es una repetición de la pregunta 7 del pretest. El objetivo por tanto de la misma será realizar una valoración de los resultados en los diferentes momentos de la investigación.

En este caso el número de respuestas es bastante alto pues apenas supone el 4% entre los grupos. Sólo destacamos que en el caso del GC hay 4 personas que no contestan, y en el GE, sólo 2. Estos son los re-

sultados, de acuerdo a las opciones elegidas, de las 140 personas restantes que sí que han respondido.

La opción que casi por unanimidad en ambos grupos ha sido elegida es el “primer plano”, aunque existe un número significativamente alto del número de personas que dentro del GC han elegido “plano medio”, suponiendo el 9% de la muestra total.

Debido a que la pregunta tiene una segunda parte en la que tienen que razonar su respuesta, se hará seguidamente un análisis por un lado del número de respuestas en cada caso, y también de las razones aportadas por el alumnado.



**Gráfico 52. Respuestas por opciones y grupos pregunta 6 posttest.**

Fuente: elaboración propia

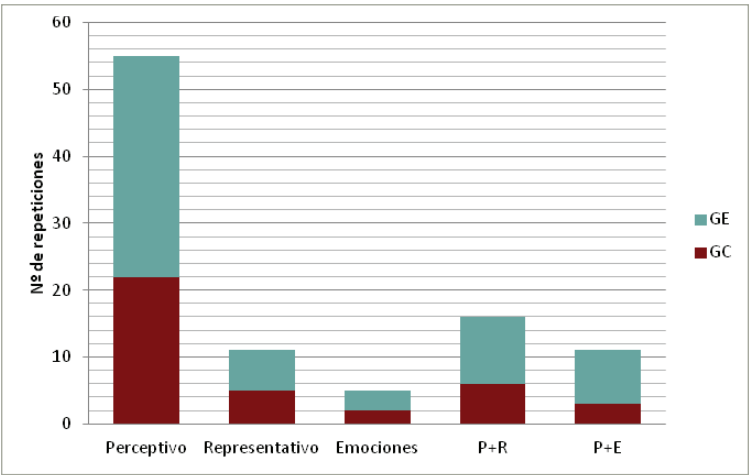
De este primer gráfico para analizar la segunda parte de la pregunta 6, destacamos que de forma general, la participación en esta pregunta es bastante alta. Comprobamos que en el GE es comparativamente mayor, y sobre todo es más alto en relación al “primer plano”.

De aquí concluimos que el porcentaje de respuesta completa para esta pregunta es en el GE es de 41% de la muestra total (60), y en el caso del GC es del 26% (38).

En cuanto a las explicaciones aportadas por los estudiantes, se profundizará en aquellas que correspondan con lo que se ha denominado como respuesta “completa”, es decir, aquellas que correspondan con el primer plano. Tal como sucede

con los resultados de la pregunta 7 del pretest, encontramos diferentes tipos de respuesta mayoritarios: el que alude al aspecto perceptivo de la imagen, por sus dimensiones y encuadre, el que hace referencia a los elementos representativos de lo que se encuadra (el rostro) para transmitir emociones, y por último, aquellas que emplean algún término en relación a algún aspecto expresivo o psicológico de aquello que se encuadra. No obstante, y debido a una mayor variedad de respuestas que en el pretest, encontramos que se dan otros 2 nuevos tipos de respuesta que engloban a su vez a 2 tipos de los enunciados anteriormente, de tal manera que existe una combinación del tipo “perceptivo-representativo”, y “perceptivo-emocional”.





	GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
	Número de repeticiones	Número de repeticiones
Perceptivo	22	33
Representativo	5	6
Emociones	2	3
P+R (perceptivo + representativo)	6	10
P+E (perceptivo + emociones)	3	8

**Gráfico 53. Número de repeticiones por tipos de respuesta y grupos opción primer plano.**  
Fuente: elaboración propia

En el gráfico y en la tabla se muestra como el tipo de respuestas mayoritario sigue siendo aquel relacionado con el encuadre que se hace, y con las dimensiones de aquello que es retratado por la cámara, ya que las dimensiones del rostro en la pantalla es lo que fundamentalmente hace que, según los estudiantes, se muestren mejor los sentimientos y expresiones de un personaje.

En general, el detalle de la explicación es mayor que en el pretest, que sólo se limitaba a enunciar algunas palabras, como se ha expuesto a razón de la pregunta homóloga. Al igual que se ha hecho en la misma, se detallarán algunas de estas explicaciones, y que suponen una variación con respecto a aquellas.

**Tabla 26. Respuestas por tipo para el primer plano.**

Respuestas primer plano <sup>152</sup>	
GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Perceptivo	
Se enfocan más a sus emociones	El rostro aparece más grande y se ve mejor
Está muy cerca , se ve más grande y cerca (6)	El rostro aparece más grande y se ve mejor
Se ve mejor la cabeza, cara (3)	Aparece mejor representado
Tu atención se centra en un solo personaje	Al estar más cerca del actor, influye más
Se enfoca su rostro o directamente al personaje (4)	La cámara enfoca directamente sus expresiones
Se ve la expresión que tiene[el actor], más de cerca (3)	Se ve mejor, más cerca
Se aprecian de forma más directa los gestos faciales (2)	Las expresiones faciales, de la cara se ven mejor (6)
Con este plano se ven mejor las emociones y sentimientos	Se ve mejor, la cara y de esta manera se ve mejor lo que quieren expresar (7)
Se le ve mejor las expresiones de la cara en el actor al ser más grande	El rostro aparece más cerca y algo más grande llama más la atención (5)
	Se ve mejor la expresión del personaje, se aprecian los rasgos emocionales (4)
	Se ve más grande la cara y lo que transmite  Es necesario que se le vea más cerca a la persona, su cara y gestos  Porque se le enfoca directamente a lo largo de la película  Es el más interesante, al estar más grande en la pantalla, las emociones se ven mejor  El rostro aparece más grande, sólo te fijas en él  La imagen de la cara aparece más grande y los espectadores vemos mejor las emociones

152. Para la valoración de estos términos es preciso indicar que la transcripción de lo que han contestado no es literal, pues en muchos casos usan términos de forma repetida, y para facilitar el análisis, se ha optado por escoger los términos empleados en las frases que se repetían para agrupar las explicaciones, y hemos indicado el número de veces que se ha repetido cada una de ellas entre paréntesis.

## 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

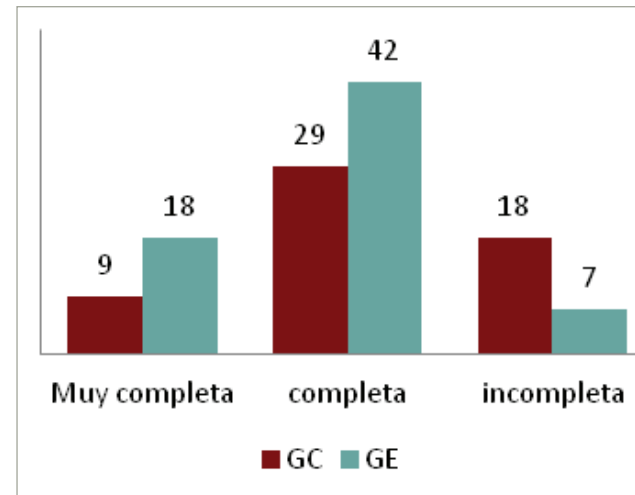
El rostro refleja rasgos faciales y expresiones	La cara refleja o se sabe lo que quieren expresar (2)
Porque se le muestra la cara y así se ve mejor	El rostro es el que mejor transmite las emociones (2)
Porque es cuando mejor se ven las facciones de los personajes y se ve mejor lo que expresan	La cara es la mejor parte del cuerpo para representar las emociones
En la cara se notan más los sentimientos	Si la medida del plano es la persona, la cara es la parte que mejor lo muestra
Se ve mejor el rostro y por tanto las emociones	
<b>Emociones</b>	
Los gestos y las expresiones están mejor representadas	Los gestos y las expresiones se reflejan más
Se puede distinguir cada gesto, mirada o mueca	Se puede distinguir cada gesto, mirada o mueca
	Depende de la expresión de la cara
<b>Perceptivo-representativo</b>	
Porque se ve toda la cara que es como la mayoría de las veces se expresan las emociones.	El rostro es el que mejor representa las emociones por eso, al estar más grande en la pantalla, el espectador puede entenderlo mejor.
La cara es el que mejor representa la escena en este caso, y está más grande en la pantalla, lo vemos mejor (2).	Está más cerca del rostro, es la parte del cuerpo donde se ve si alguien está triste.
El rostro está más grande y con el rostro comprendemos mejor lo que está pasando.	Porque se fijan en el rostro del personaje, en concreto por su expresión, mirada, se transmite mejor las emociones.
Se ve mejor el rostro, y por tanto las emociones.	Porque ves sólo la cara, y esta transmite más, y por tanto la expresión (4).
Hay un enfoque mayor al personaje, y el rostro representa mejor los sentimientos.	Porque la cara se ve mejor y por lo tanto es la parte del cuerpo donde mejor se interpretan las emociones.
	Al enfocar el rostro, es cómo mejor se muestra el sentimiento de un personaje.
	Se acerca al rostro del personaje para que el espectador entre en las ideas y sentimientos de los personajes, a través del rostro.

Fuente: elaboración propia

Según estas definiciones, al igual que hemos visto con la pregunta del pretest, la mayoría sigue valorando que el carácter expresivo del plano radica en sobredimensionar el rostro, hacerlo más grande, o como dicen ellos en muchas ocasiones, “ver más de cerca el rostro”. También indican términos redundantes, y que ya están en el enunciado de la pregunta como “expresión, sentimientos o emociones”. En general, las explicaciones sobre la razón de escoger esta opción son mucho más detalladas y algo más precisas en el GE, ya que aparecen términos más técnicos como “encuadre”, “enfoque” o “medida del plano es la persona”.

Lo más relevante de estos resultados, y sobre todo de las explicaciones reflejadas en las tablas, es la combinación de estas tipologías establecidas, debido a que amplía la explicación y es más descriptiva, además de relacionar cuestiones que ejemplifican la utilización del primer plano.

Por este motivo, podemos afirmar que aquellos que hayan elegido estas opciones, por resultar ser más descriptivas, son respuestas muy completas. Los resultados por tanto quedan determinados de esta manera:



**Gráfico 54. Respuesta muy completa, completa e incompleta de la pregunta 6, postest.**

Fuente: elaboración propia

La segunda opción más elegida ha sido el plano medio, a diferencia de lo que ha sucedido en el caso del pretest, que había sido la última opción elegida. No obstante, a pesar de esto, han sido más los estudiantes que han ofrecido una respuesta para determinar el por qué de su elección.

El plano general, sigue siendo elegido por proporcionar más detalles del ambiente, de los movimientos del personaje, de sus acciones, entre otros. De forma análoga, aquellas respuestas obtenidas para definir la idoneidad del plano medio para representar emociones y sentimientos han sido bastante imprecisas y mucho más escuetas que en el caso del pretest con expresiones como “se ven más cosas”, “hay más detalle” o “se ve algo más del cuerpo”.

En ambos casos, aunque el número de respuestas no válidas haya sido mínimo, ha sido más notable en el GC, a pesar de la insistencia del empleo de éste en la práctica de vídeo que se propuso hacer en este grupo, de lo que se infiere mayor distracción y menor nivel de comprensión.

### Valoración de los docentes

#### Entrevista a los colaboradores docentes (Momento 2)

En este momento de la investigación, se ha empleado una entrevista para valorar ciertos aspectos, una vez concluida la experiencia.

Se recuerda, al igual que hemos hecho en otros momentos del análisis, que el orden de las preguntas no se corresponde con el orden de la entrevista real. E incluso, en la misma pregunta se tocan aspectos concernientes a diferentes rasgos analizados.

Esta disposición ha servido para favorecer la fluidez en la entrevista, para que a los colaboradores no les resultara tan “mecánico” el desarrollo de la misma y expusieran su opinión mucho más detallada.

Por una parte, en relación a los contenidos propuestos, los docentes se han mostrado de forma unánime muy positivos con los contenidos y su valoración es excelente. Los motivos que han argüido han sido que la información facilitada y la presentación de los contenidos han sido adecuadas a los intereses de los estudiantes y a sus conocimientos previos y su “cultura audiovisual”, en cuanto a fragmentos ya conocidos por los mismos. Así mismo comentan que la variedad de los formatos presentados, les ha hecho establecer distinciones

y relaciones entre los mismos, y contextualizar uno u otro.

En cuanto a la valoración de qué propuesta acerca a la comprensión del lenguaje audiovisual (pregunta 4), han comentado casi todos ellos que ambas guardan una relación positiva para el aprendizaje del audiovisual. En primer lugar porque se reincide en lo que ya han visto y se les da una base conceptual para que sepan enlazar instrumentos de análisis facilitados y aspectos formales tratados, al mismo tiempo que les sepan dar una salida práctica. Otro de los motivos se relaciona con el resultado final, porque en ambos casos han tenido cierta calidad, aunque esta opinión no se comparte en todos los casos, puesto que en dos ocasiones se contempla que los resultados se han visto influidos por el factor “interés” y el factor tiempo.

Sólo vemos que uno de los participantes, de forma clara y contundente, se atreve a proclamar que la propuesta practicada en el grupo experimental, a través de la apropiación audiovisual, es más favorable para el aprendizaje de aspectos básicos relacionados con el lenguaje audiovisual, debido a que el propio trabajo con el material les hace darse mucho más cuenta de cómo las imágenes están constituidas formalmente.

En cuanto al arte contemporáneo, la opinión es mucho más clara, y ven una mayor posibilidad a la propuesta practicada en el GE, puesto que trabajar con el material ya construido les permite además de ampliar su oferta audiovisual, una visión más conceptual de cómo tratar y presentar las imágenes preexistentes. Si interpretamos estas opiniones, quieren mostrar la idea que el registro de imágenes puede ser muy positivo, porque enlaza con sus prácticas “documentales” y cotidianas, pero el tra-

bajar con imágenes ya realizadas les procura una forma de trabajo experimental con las propias imágenes, para sacarles posibilidades y procurar una versión creativa de lo que ven.

Por último, destacar que no ha habido alumnos con NEE por lo que en este sentido, los contenidos han sido adecuados a las circunstancias psicopedagógicas de los estudiantes.

#### 4.3.3.2. TIC. Uso prospectivo y valoración de los recursos.

##### Alumnado

En este momento de la investigación se han enunciado una serie de preguntas con las que se ha pretendido verificar la motivación instaurada en los estudiantes a la hora del empleo de las TIC para fines didácticos y creativos, y también para averiguar cuál es la percepción del empleo de las herramientas y si ha entrañado dificultad emplearlas.

Al igual que hemos hecho en la sección análoga en el pretest, hemos realizado dos tipos de pregunta: uno en el que se proponen cinco ítems para exponer su valoración (nada, poco, normal, bastante y mucho), y otro en el que se produce una pregunta abierta para que expongan el tipo de recursos digitales y tecnológicos y cómo emplearlos para determinados fines.

##### Pregunta 7 y 9

**7. ¿Utilizarías más a menudo el ordenador u otro dispositivo para la presentación o realización de un trabajo para el instituto?**

**9. ¿Crees que sería interesante utilizar el teléfono móvil en algún trabajo creativo?**

**10. ¿Te ha parecido fácil la utilización de los**

**programas propuestos para la realización del vídeo?**

**Tabla 27. Resultados preguntas 7-9 del postest.**

	DATO	TIPO DE GRUPO	
		Control	Experimental
Posibilidad de utilizar TIC para fines pedagógicos	Media (X)	3,47	3,86
	Mediana	3	3
	Moda	3	3
	Desviación estándar	0,97	0,74
	Error típico	0,40	0,34
Posibilidad de utilizar el móvil para uso creativo	Media (X)	3,60	3,95
	Mediana	4	4
	Moda	4	4
	Desviación estándar	1,04	0,99
	Error típico	0,34	0,39
Facilidad de manejo en el uso de las herramientas empleadas	Media (X)	3,40	4
	Mediana	3	4
	Moda	3	4
	Desviación estándar	0,91	0,93
	Error típico	0,67	0,39

Fuente: elaboración propia



Con las dos preguntas propuestas se pretende valorar la actitud de los estudiantes ante la posibilidad de utilizar las TIC para fines educativos y también para la realización de algún trabajo creativo.

En relación a la primera pregunta advertimos que la media es más alta, a pesar de que otros valores medios como la mediana o la moda tienen un valor 3 (normal), pero en el caso del GE está mucho más cerca del valor 4 (bastante), por lo que podemos anunciar que los estudiantes del GE tienen, después de ser sometidos al estímulo, una predisposición mayor para el empleo de las TIC con fines educativos.

Si observamos por otra parte los resultados de la pregunta 10, los valores medios que tenemos en ambos grupos se distancian enormemente, a pesar de haber recibido las mismas instrucciones para el empleo de las mismas herramientas informáticas.

De estos resultados se puede inferir que existe una correspondencia, puesto que la facilidad de utilización de estas herramientas implica una mejor actitud con respecto a ellas. Además, otra apreciación posible a la luz de estos resultados es que, efectivamente, la propuesta que implicaba la mezcla de vídeos ha servido no sólo para incentivar el empleo de estos recursos utilizados con otros fines diferentes al recreativo u otros relacionados con el ámbito privado, sino que también ha hecho posible una mayor destreza en el empleo de las mismas.

Es destacable advertir que, a pesar de los resultados favorables en estas dos cuestiones citadas, sobre todo en el GE, en la pregunta que directamente se pide una valoración para un posible uso del teléfono móvil para realizar algún trabajo creativo, es prácticamente igual, pues según los valores medios, ambos tienen como mediana y moda el va-

lor más repetido 4, y de valor promedio 3,60 (GC) y 3,95 (GE), a pesar de ser el recurso protagonista en el ejercicio propuesto en el GC.

### **Preguntas 8 y 11**

**8. *¿Incluirías en tu facebook, tuenti, blog o web el trabajo realizado de vídeo?***

**11. *Explica brevemente dos modos en los que difundirías una obra de la que estuvieras orgulloso o que quisieras que conocieran otros.***

A la primera de estas dos preguntas se proponen 5 ítems para que los estudiantes puedan exponer su valoración sobre la posibilidad de incluir un trabajo en alguna red social con la que normalmente están familiarizados, y en el segundo es una pregunta dirigida a verificar si conocen otro medio para difundir cualquier tipo de material del que estuvieran orgullosos, por lo que se verifica con la misma si conocen estos recursos para estos fines y si hay correspondencia entre estas dos preguntas. Por este motivo, los resultados se exponen consecutivamente para realizar una comparación entre las dos.

Tabla 28. Resultados de la pregunta 8 del posttest.

	DATO	TIPO DE GRUPO	
		Control	Experimental
13. Difusión del vídeo	Media (X)	2,37	3,03
	Mediana	2	3
	Moda	1	3
	Desviación estándar	1,26	1,09
	Error típico	0,34	0,39

Fuente: elaboración propia

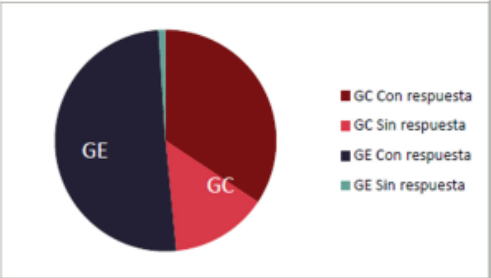


Gráfico 55. Porcentaje de respuesta pregunta 11 posttest.  
Fuente: elaboración propia

	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Con respuesta	50	34	74	50
Sin respuesta	21	14	1	1
TOTAL	71	48	75	51

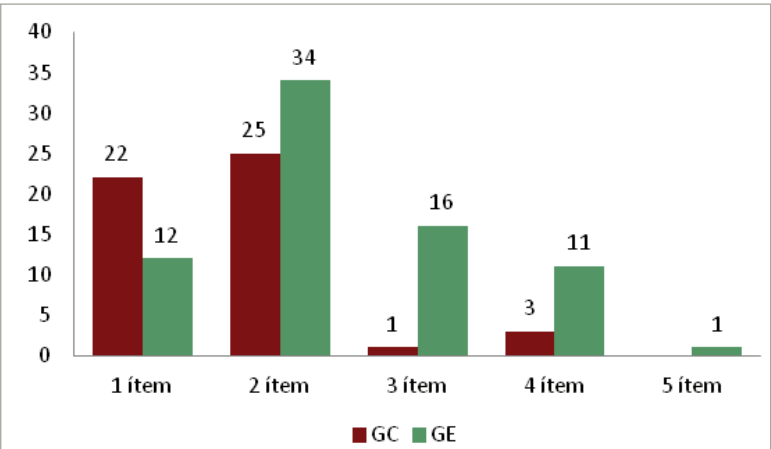


Gráfico 56. Número de ítems por grupos, pregunta 11 del posttest.  
Fuente: elaboración propia

En la formulación de la pregunta se especificaba que pusieran al menos 2 medios para difundir algún material que consideraran importante o del que particularmente se sintieran orgullosos. En el gráfico se muestra el número de ítems indicados por los estudiantes en ambos grupos, en este sentido, los alumnos del GE indican mayor número de formas de difusión. En concreto, si nos ceñimos al enunciado de la pregunta, comprobamos que las respuestas correctas o que entraban dentro de los parámetros requeridos alcanza en el GC el 23% y en el GE el

50% de aquellos que han respondido a la pregunta, y respectivamente suponen el 20% y el 42% de la muestra total, por lo que la respuesta es más satisfactoria en el GE. Esto se ve además confirmado por la actitud que reflejan los resultados de la pregunta anterior señalada, en la que se les pide que determinen si la práctica realizada la compartirían en redes sociales, y en la que hemos visto que en el GE obtienen una mayor puntuación de acuerdo al valor promedio, X3,02 (GE) frente al X2,37 del GC.

**Tabla 29. Medios de difusión específicos, pregunta 11 posttest.**

	GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL	
	Número de repeticiones	Número de repeticiones	TOTAL
Facebook	4	28	32
Tuenti	2	11	13
Youtube	11	34 (*)	45
Twitter	2	5	7
Whatsapp	3	5	8
Vimeo	-	9	9
Instragram	2	5	7
*” por mi canal de youtube, donde tengo muchos seguidores”			

Fuente: elaboración propia

**Tabla 30. Resultados de la pregunta 8 del postest.**

	GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL	TOTAL
	Número de repeticiones	Número de repeticiones	
Televisión	3	11	14
Web/Internet	18	15	33
Redes Sociales	17	20	37
Blog personal	4	13	17
Web del “insti”	3	1	4
Otros (**)	20	11	34
Error	2	3	5

Fuente: elaboración propia

(\*\*) Como aclaración a esta tabla, detallaremos los medios que indican los estudiantes para difundir sus propios trabajos:

**Grupo de control:**

- Pantallas que vean mucha gente.
- Carteles de la calle.
- Hablaría con gente acerca de mi video.
- “Pasarlo a amigos/ conocidos” (3).
- Compartirlo con amigos o conocidos y familia (6)
- Presentación (4).
- Camisetas con dibujos.
- Google.
- Exposiciones (2).

**Grupo experimental**

- Publicidad

- Presentarlo a gente / compañeros.
- Amigos, para que me ayuden a difundirlo.
- Mostrarla en grupo a mucha gente, compañeros, en el instituto (5).
- Hablando con “tuiteros” o gente importante para que lo difundan en su blog.
- “boca a boca” (2).

Según las formas de difusión indicadas por los estudiantes, verificamos que las indicadas por el GE muestran una mayor exactitud y concreción que los indicados en el GC, en el que en su mayor parte se muestran poco precisos si observamos el número de veces que se repiten en una tabla y otra.

Así mismo, señalamos que el medio elegido por los estudiantes para la difusión de su propio material sería

YouTube, seguido de otras redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram o Tuenti, lo que demuestra que además del uso que habitualmente se da a estas plataformas de comunicación, destinadas para ocio y divertimento normalmente, tienen una actitud favorable y una mirada nueva hacia estas herramientas y que no sólo las ven para “pasar el rato”<sup>153</sup>, sino que sirvan en una proporción mayor para exponer sus propios contenidos creativos para compartirlos y recibir opiniones, algo que está entre el uso que se hace de estas plataformas de comunicación, pero que todavía no es el uso dominante, según el estudio realizado por la FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogodependencia) llevado a cabo por Megías y Rodríguez (2014).

En este mismo estudio, se indica que en esta franja de edad con la que trabajamos en nuestra investigación, la red social que más se usa es Facebook, seguido de Tuenti y Twitter, hecho que se confirma también en los resultados de esta pregunta, aunque efectivamente, sólo se pregunta sobre las herramientas más idóneas para difundir algún material del que estuvieran particularmente orgullosos, no de forma general como en el estudio se analiza.

De igual modo, nos parece interesante resaltar que en un grupo y otro hay una respuesta mayoritaria que identifica la difusión con los nuevos medios de comunicación digital: en Internet, las redes sociales, WhatsApp, un blog o web personal o del instituto. Otras vías como la televisión, la difusión oral en el entorno se repiten menos.

### Valoración y uso prospectivo en los docentes

#### Entrevista semiestructurada (momento 2)

Para evidenciar cuál es la opinión desde la postura de docente, se han realizado varias preguntas para que nos den una valoración general de los recursos.

Concretamente, nos centraremos en aquellos relacionados con las TIC.

A lo largo de la entrevista han indicado que en varias ocasiones, el uso de las TIC y poderlo aplicar de forma correcta a una actividad didáctica y creativa, se ha visto perjudicado por los medios técnicos, en cuanto a falta de organización para su utilización- ya que hay aulas de ordenadores que en algún caso no se utilizan-, y de mantenimiento, puesto que las versiones de *software* que tienen no están actualizadas.

De forma mayoritaria indican que no es una cuestión de adquirir más herramientas TIC, sino de que su funcionamiento esté bien organizado y bien definido para facilitar su empleo con el escaso tiempo con el que cuentan, factor que, según indican, es determinante para frenar la iniciativa de emplearlos, unido lógicamente al comentado.

La valoración de las TIC en este sentido está muy relacionada con la idea inicial o su opinión general sobre las mismas y los conocimientos que previamente se tienen de estas herramientas.

Se plantea un posible uso de las mismas en futuras ocasiones. Hay diversas opiniones. Dos de ellos, creen que lo deben de usar, en el caso de ser obligatorio en las predisposiciones legales o si las programaciones exigen incluirlo.

La apreciación que tienen de las TIC como herramientas que pueden servir para acercar a los estudiantes al arte contemporáneo también es variada. Sí que es cierto que se siguen mostrando ciertas reticencias hacia estas prácticas, y también al empleo de estos recursos. Al menos, en un par de ocasiones, se indican que se pueden aprovechar estas obras para la explicación de contenidos, y también como ejemplo de cómo se trabaja ahora en el ámbito artístico.

153. En el estudio señalado sobre el empleo de los jóvenes de Internet, y en particular de las redes sociales, demuestra que la mayoría de las veces es para la relación y comunicación con los pares. Aunque este estudio, en relación a este aspecto, se valga de datos que han sido publicados en años anteriores, y ese estudio abarque un número poblacional mucho más amplio, nos sirve como referencia del uso de las redes sociales, y de aquellas que son más empleadas por los jóvenes en la franja de edad que manejamos en nuestro caso.

#### 4.3.3.3. Valoración de actitudes.

##### Alumnado

Al igual que se ha hecho en el pretest, se hará una valoración de ciertos aspectos relacionados con la actitud de los estudiantes hacia los mismos.

Básicamente, nuestras preguntas se han dirigido a determinar la actitud que muestran, de acuerdo al trabajo y la experiencia vivida en los días precedentes a la elaboración del posttest. Estos son:

- Contenidos- procedimientos.
- Docente.
- Recursos empleados.
- Aprendizaje.

Antes de empezar el análisis, es necesario hacer notar que la secuencia de preguntas no se ha establecido de igual forma que las secciones indicadas.

El análisis, por tanto, se hará de acuerdo a esta secuencia que indicamos aunque no corresponda con el orden de aparición del posttest, tal como sucede en el análisis de las condiciones de partida. Recordamos que el motivo por el que se ha procedido de la siguiente manera es para evitar la aleatoriedad en sus respuestas, puesto que la mayoría de preguntas están formuladas para que ellos elijan una opción entre una escala de valores del 1 al 5, y puede llevar a contestar las preguntas del cuestionario sin pensar detenidamente en las respuestas.

##### Valoración de contenidos-procedimientos

Las preguntas relacionadas con este aspecto son formuladas para que directamente transmitan una estimación de algunos de los contenidos y procedimientos que durante el experimento se han trabajado.

**15. Indica si te ha gustado analizar imágenes audiovisuales y la realización de un vídeo con fines creativos**

Análisis

Realización

**16. ¿Te han gustado los ejemplos de vídeos artísticos que se han empleado en clase?**

Tabla 31. Resultados pregunta 15 y 16 del posttest.

	DATO	TIPO DE GRUPO	
		Control	Experimental
Pregunta 15: Valoración del análisis de imagen y realización			
a) Análisis	Media (X)	3,34	3,75
	Mediana	3	4
	Moda	3	4
	Desviación estándar	0,92	0,79
	Error típico	0,39	0,45
b) Realización	Media (X)	3,39	3,83
	Mediana	3	4
	Moda	3	4
	Desviación estándar	0,84	0,81
	Error típico	0,37	0,30
15. Valoración sobre las obras de video artísticas	Media (X)	3,38	3,86
	Mediana	3	4
	Moda	3	4
	Desviación estándar	0,76	0,75
	Error típico	0,34	0,30

Fuente: elaboración propia



Según los resultados obtenidos en la pregunta 15, verificamos dos cosas en cuanto a los dos grupos. Al observar los valores medios comprobamos que la parte de realización, es decir, la parte práctica y creativa de la secuencia didáctica, ha obtenido una valoración mayor en los dos grupos pues en el GC es de X3,34 y en el GE X3,75, frente a los resultados obtenidos en cuanto al análisis X3,39 y X3,83 respectivamente, no es una diferencia muy significativa, pero el aumento es proporcionalmente similar en ambos grupos. De ello podemos inferir que la actividad en la que se les otorga una independencia mayor para hacer un trabajo creativo, es más atractiva que aquella en la que el docente tiene un papel visiblemente más relevante, puesto que es quien presenta los contenidos.

En cuanto a los resultados de cada grupo, son visiblemente superiores en el GE. Aunque la diferencia no es muy dilatada, sin embargo, si prestamos atención a los valores medios como la moda o mediana, el valor resultante, en el GE, es de 4 (bastante), tanto en la parte de análisis y realización, lo que supone una estimación mayor por parte de los estudiantes hacia los procedimientos desarrollados en la experiencia. Para precisar esta apreciación realizada, también sirven de apoyo los dos valores que tenemos de desviación de la media, ya que en el nivel de análisis, el dato es de 0,75 en el GE, mientras que en el otro grupo es de 0,92. En la valoración de la realización es también algo superior, de 0,81 en el GE, y en el otro grupo de 0,84. Comparativamente, no obstante, estos datos no están muy alejados, lo que demuestra que en el GE hay mayor uniformidad en las respuestas, lo que significa que los estudiantes han escogido de forma mayoritaria valores entre 3 y 4, que a nivel global, resulta una valoración muy favorable en cuanto a los procedimientos de la secuencia didáctica propuesta.

Por otra parte, la pregunta 16, se dirige a comprobar cuál es su actitud frente a una parte de los contenidos trabajados, en concreto, en relación a los formatos audiovisuales relacionados con el arte contemporáneo o con otras formas de creación diferentes a los formatos más “tradicionales” como son el cine o formatos televisivos.

Ha interesado resaltar este aspecto, puesto que se considera que en la anterior pregunta existe una apreciación implícita de los contenidos trabajados en general fundamentados en el análisis, puesto que si la actitud resultante es positiva, aunque con observaciones, concluimos que también lo es sobre los contenidos mismos. No obstante, que valoren en concreto el formato audiovisual más “artístico” cobra especial relevancia para nuestra investigación.

A la luz de estos datos, se comprueba que significativamente el GE tiene una actitud positiva sobre los ejemplos y contenidos trabajados sobre el formato audiovisual próximo al arte contemporáneo, y este hecho no sólo lo confirma el dato de la media que es de X3,38 (GC) y de X3,86 (GE), también la moda y la mediana, siendo en el GE superior.

Los valores de desviación, por otra parte, confirman cierta unanimidad en la opinión general de ambos grupos, puesto que el valor no es muy elevado en ambos casos.

Por tanto, queda patente que la metodología empleada con los estudiantes del GE, tanto en la parte de análisis como en la parte de elaboración de una pieza personal, ha sido más efectiva para que tengan una actitud más positiva hacia ejemplos relacionados con prácticas artísticas actuales.

### **Recursos empleados**

Las preguntas dirigidas a verificar la actitud y valoración de los recursos ya fue propuesta de idéntica

forma en el pretest. El objetivo de proponer la misma pregunta es saber si obtienen diferente valoración estos recursos con respecto a los resultados en el inicio del experimento.

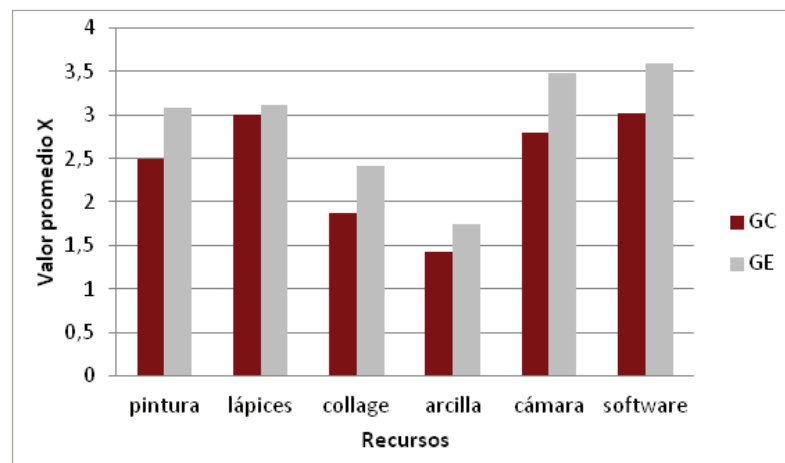
### Pregunta 12

*Indica cuál es tu valoración de estos recursos utilizados en el aula en esta asignatura.*

**Tabla 32. Resultados pregunta 12, postest.**

	DATO	TIPO DE GRUPO	
		Control	Experimental
Pintura	Media (X)	2,49	3,08
	Mediana	3	3
	Moda	3	4
	Desviación estándar	1,16	0,40
	Error típico	0,37	0,40
Lápices	Media (X)	3,01	3,12
	Mediana	3	3
	Moda	4	4
	Desviación estándar	1,35	1,09
	Error típico	0,29	0,37
Collage	Media (X)	1,87	2,41
	Mediana	2	3
	Moda	1	3
	Desviación estándar	1,02	0,95
	Error típico	0,47	0,83
	DATO	TIPO DE GRUPO	
		Control	Experimental
Arcilla	Media (X)	1,44	1,75
	Mediana	1	2
	Moda	1	1
	Desviación estándar	0,86	0,75
	Error típico	0,61	0,36
Cámara video/ teléfono	Media (X)	2,80	3,48
	Mediana	3	4
	Moda	3	4
	Desviación estándar	1,06	0,91
	Error típico	0,41	0,44
Software	Media (X)	3,02	3,6
	Mediana	3	4
	Moda	3	4
	Desviación estándar	1,13	0,81
	Error típico	1,11	0,46

Fuente: elaboración propia



**Gráfico 57. Promedio de valoración recursos, pregunta 12 posttest.**

Fuente: elaboración propia

Antes de iniciar el análisis de los resultados de la Tabla 32, se pone de manifiesto que la participación ha sido completa, y todos los participantes de la muestra han dado su opinión sobre estos recursos, por lo que a nivel general es un dato bueno a considerar y valorar su implicación en nuestro estudio.

Tras este inciso, es relevante comentar que los recursos relacionados con las TIC obtienen mayor puntuación tal como podemos ver en el gráfico de los valores promedios (Gráfico 57). Este hecho se mantiene en los dos grupos, pero en el caso del GC, la diferencia no es mayor con respecto a otros más tradicionales empleados en esta asignatura, como la pintura o los lápices.

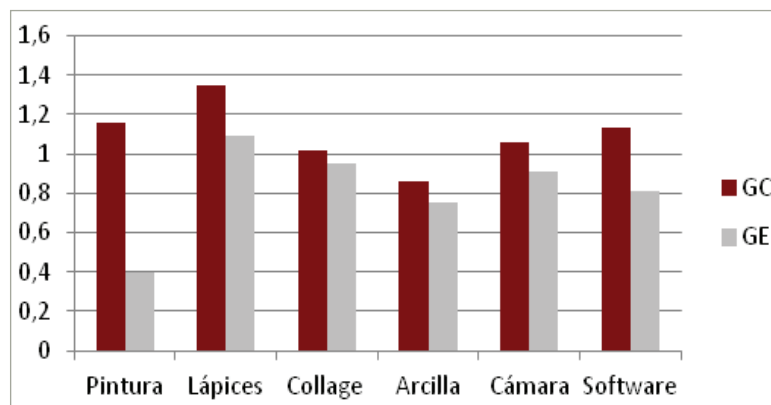
Si comparamos estos resultados, también es interesante advertir que mientras que la actividad propuesta para el GC ha implicado una presencia

mayor de la cámara de vídeo o de móvil, sin embargo, en el GE obtiene una puntuación mayor, a pesar de que la actividad diseñada para este grupo era sustentada por la idea de “hacer cine sin cámara”, es decir, de no ser necesaria la grabación o registro de material tomado por esta herramienta.

Si se sigue la misma lógica, el protagonismo de las herramientas de esta índole en las actividades propuestas en la guía didáctica, también es interesante ver que los resultados sobre los programas de

edición de vídeo u otros son consecuentes con la actividad práctica, dado que en el caso del GE (X3,60), la distancia en términos cuantitativos con respecto al GC (X) es todavía mayor que en el caso anterior. Como se ha comentado, es coherente, puesto que en el GE se ha empleado con mayor protagonismo los programas de edición de imágenes de vídeo, la modificación del audio y otros. El montaje cobraba más relevancia en la propuesta de este grupo.

Otro aspecto a tener en cuenta es el dato de desviación, debido a que es más elevado en general en el GC, y de forma más clara en los recursos TIC y en uno de los tradicionales de esta asignatura como es la pintura, por lo que podemos anunciar que la opinión en este grupo es más heterogénea, y la influencia de la actividad realizada con ellos apenas se refleja en los resultados.



**Gráfico 58. Valores de desviación estándar pregunta 12, posttest.**

Fuente: elaboración propia

Un aspecto curioso de señalar, y sobre todo por el tipo de trabajo propuesto para el GE es el resultado de la valoración del *collage*, muy superior al otro grupo (X2,41). Desde el principio, y para que entendieran la práctica, se les comentó que lo que iban a hacer era un “*collage* audiovisual” para que entendieran el paralelismo entre esta técnica basada en la apropiación y el *collage*, ambas con el objetivo de ensamblar o unificar partes de diferente procedencia. Es plausible afirmar, por tanto, que los resultados guardan relación con esta característica del experimento.

#### **Pregunta 14**

***¿Has consultado en Internet u otro medio algunos de los ejemplos que se han tratado en clase y que te han interesado? Indica dónde.***

Esta cuestión consta de 2 partes, una dirigida a comprobar cuál ha sido su actitud en cuanto al em-

pleo de diferentes medios para localizar información de cuestiones tratadas durante el tiempo de la experiencia en el aula. Esta pregunta tiene el porcentaje de respuesta bastante alto, sólo 3 participantes, que supone el 2 % del total de la muestra.

**Tabla 34. Resultados de la pregunta 14 del posttest.**

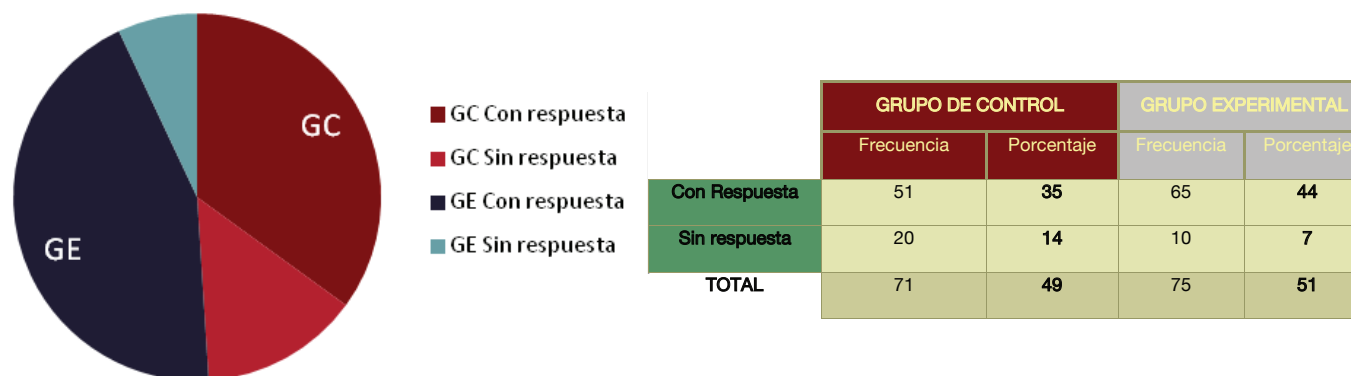
	DATO	TIPO DE GRUPO	
		Control	Experimental
Pregunta 14. Empleo de recursos para localizar información	Media (X)	2,32	3,35
	Mediana	2	4
	Moda	2	3
	Desviación estándar	1,13	1,17
	Error típico	0,33	0,51

Fuente: elaboración propia

Tal como vemos en la tabla, la consulta de información por parte de los estudiantes es más elevada en el GE (X 3,35), lo que demuestra también una predisposición mayor a localizar información y curiosidad por determinados contenidos, obras

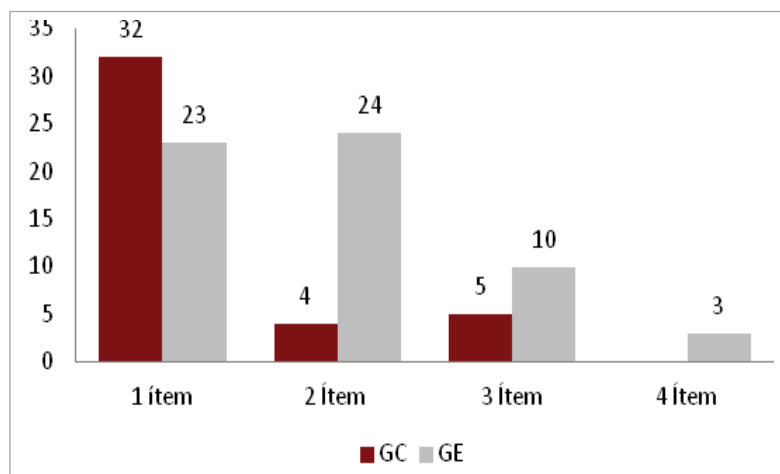
o artistas analizados y citados durante las sesiones. Hay que señalar que en los dos grupos, se propuso que localizaran información con el fin de iniciar algún debate alrededor de los contenidos propuestos o de las cuestiones tratadas durante la experiencia. No obstante en el GE se han propuesto actividades que implicaban un nivel de búsqueda de información autónoma, pues para la realización de su vídeo, debían localizar material audiovisual en diferentes webs de descarga gratuita para compartirlo con sus compañeros y que pudieran trabajar con los mismos, circunstancia que, como vemos, ha quedado reflejada en los resultados de esta cuestión.

A pesar del buen nivel de participación en la primera parte de esta pregunta, en la segunda parte, vemos que existe un porcentaje bastante alto que no especifica dónde han localizado esa información.



**Gráfico 59. Porcentajes de respuesta pregunta 14, posttest.**  
Fuente: elaboración propia

De aquellos que han contestado, estos son el número de ítems indicados por estudiante y grupo, y posteriormente se presenta una relación de los medios, herramientas o recursos que han empleado para buscar información.



**Gráfico 60. Número de ítems indicados por alumno y grupo, pregunta 14, posttest.**  
Fuente: elaboración propia

**Tabla 34. Medios y recursos específicos para la búsqueda de información, pregunta 14.**

	GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL	
	Número de repeticiones	Número de repeticiones	TOTAL
Wikipedia	8	13	21
Youtube	15	35	50
Filmaffinity	2	8	10
IMDb	-	9	9
Vimeo	2	7	9
Google	7	7	14

Fuente: elaboración propia



**Tabla 35. Medios y recursos no específicos para la búsqueda de información, pregunta 14.**

	GRUPO DE CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL	
	Número de repeticiones	Número de repeticiones	TOTAL
Internet/Web	12	19	31
Web blogs de cine/especializadas	4	4	8
A través de los propios vídeos, obras, pelis	-	5	5
Preguntando, hablando	2	4	6
Libros	1	1	2
Otros (*)	2	2	4
(*)web instituto, casa, redes sociales, hablando con profesor			

Fuente: elaboración propia

En la tabla donde se muestra el número de ítems especificado por cada alumno se comprueba que existe más diversidad de medios para localizar datos e información en el GE, ya que la suma de participantes que han especificado 2 o más medios alcanza los 37 participantes, que supone el 37% de aquellos que han respondido a esta parte (101), y el 25% del total de la muestra.

De igual modo, comprobamos que el número de veces que se repiten herramientas específicas para la búsqueda de información es mayor en casi todos los casos en el GE, siendo mayoritario en el

uso de YouTube como plataforma para localizar vídeos y/o artistas, seguido de otras como Wikipedia o Google. En esta tabla destaca la aparición de la *app* para teléfono móvil IMDb o la plataforma de visualización *online* Vimeo, puesto que normalmente no gozan de la popularidad de los anteriores, pero en este caso sorprende el calado que ha tenido entre los estudiantes para estos fines, dado que se ha empleado en el desarrollo de la práctica en alguna ocasión. Obviamente, estos resultados no son definitivamente contundentes, pero podemos ver un reflejo en positivo de las herramientas que les

proporcionamos, para inocular en ellos el hábito de ampliar la información que reciben en la escuela, de investigar por su cuenta y poder apoyarse en herramientas para determinados fines.

#### Valoración docente

La valoración docente<sup>154</sup> en este caso se ha determinado en relación a la práctica realizada durante el experimento. En concreto, se ha establecido que de forma específica valoren a la profesora - en este caso-, a partir del empleo de recursos TIC empleados en las actividades, como el proyector y el portátil para el análisis, u otras herramientas como

Internet, programas informáticos para la edición de vídeo, conversión de formatos o edición de audio.

Todos los estudiantes de la muestra han respondido, por lo que la participación en este aspecto es total.

**Tabla 36. Resultados pregunta 13, postest.**

	DATO	TIPO DE GRUPO	
		Control	Experimental
<b>Pregunta 13. Valoración hacia el docente</b>	Media (X)	3,27	3,76
	Mediana	3	4
	Moda	3	4
	Desviación estándar	0,93	0,77
	Error típico	0,44	0,31

Fuente: elaboración propia

154. La escala de valores en este caso ha sido diferente al resto de cuestiones. Esta ha sido: mala(1), regular (2), normal (3), buena (4) y muy buena (5).

En la tabla queda bastante claro que existe una actitud favorable hacia el profesor a raíz del empleo de recursos y herramientas TIC, observamos que las medias de ambos grupos son diferentes, y en el GE se sitúa por encima del valor normal o 3 ( $X_{3,76}$ ), frente al GC, en el que su media se sitúa cerca del valor normal o 3 ( $X_{3,27}$ ). Esta distancia queda confirmada por la moda y mediana que exactamente tiene el valor 4, y por último, sirviéndonos de los valores de desviación, podemos confirmar que el GE presenta una mayor uniformidad en su opinión sobre este aspecto.

Lo interesante de estos resultados es comprobar la relación de los mismos con los resultados de otras preguntas formuladas para verificar cuál ha sido su participación, su atención e interés.

### **Aprendizaje**

En este caso, la actitud hacia el aprendizaje se centra en una valoración específica sobre la actividad desarrollada durante la investigación, a través de su participación y también, de forma general, sobre la valoración que tienen sobre la asignatura y su importancia educativa. Por último, les hemos propuesto que dejen algún comentario destacando algún aspecto importante o alguna indicación sobre algo que no se haya preguntado.

Estos parámetros dentro del rasgo actitudinal se han materializado en 4 preguntas.

**17. ¿Crees que es importante esta asignatura?**

**18. ¿Has colaborado de forma activa en las actividades propuestas en el aula?**

*Análisis*

*Realización*

**19. ¿Has comentado algunas de las cuestiones tratadas en clase con tus compañeros, profesores, u otros?**

*Compañeros*

*Profesores*

*Otros*

**20. Añade algún comentario que quieras dejar sobre tu valoración general.**

### **Pregunta 17**

En el pretest realizamos una pregunta sobre su valoración de la asignatura, si les gustaba o no, en este caso, creemos conveniente dejar reflejado cuál es su opinión sobre la importancia educativa de la asignatura, y si se relaciona con el resto de aspectos tratados.

**Tabla 37. Valoración de la importancia de la EPV.**

	DATO	TIPO DE GRUPO	
		Control	Experimental
<b>Pregunta 17. Valoración de la asignatura</b>	Media ( $\bar{X}$ )	3,37	3,87
	Mediana	3	4
	Moda	3	4
	Desviación estándar	0,99	0,76
	Error típico	0,39	0,60

Fuente: elaboración propia

Los resultados que hemos obtenido de esta pregunta resultan relevantes para nuestra investigación. De forma muy clara, se observa que la opinión sobre la materia es mucho mejor en el GE, en todos los valores medios, ya que casi alcanza el valor de 4 o “bastante”. Además, es más uniforme en cuanto a la opinión mostrada por este grupo, ya que la desviación típica de la media se sitúa en 0,76, por debajo del GC.

Esta información que tenemos refleja una mejor opinión de la asignatura por parte del GE en la misma sintonía que los resultados de la opinión hacia al docente por el uso de recursos TIC, y también por una estimación más favorable hacia los propios recursos, lo que se advierte a priori una relación entre

estas variables. De lo que se puede inferir que el empleo de recursos que les motiven y que además se utilicen en una actividad que les pueda resultar atractiva influye sobre la valoración que se tiene del docente, y sobre todo de la propia materia.

#### **Pregunta 18-19**

Tabla 38. Participación e interés sobre el trabajo en clase.

	DATO	TIPO DE GRUPO	
		Control	Experimental
Pregunta 18: Valoración de la participación durante el experimento			
a) Análisis	Media ( $\bar{X}$ )	3,31	3,87
	Mediana	3	4
	Moda	3	4
	Desviación estándar	0,96	0,79
	Error típico	0,40	0,34
b) Realización	Media ( $\bar{X}$ )	3,37	3,84
	Mediana	3	4
	Moda	3	4
	Desviación estándar	1,00	0,87
	Error típico	0,35	0,64

Fuente: elaboración propia

Para valorar estos resultados, consideramos oportuno relacionarlos con aquellos obtenidos en la pregunta 15, en la que directamente se pedía que reflejaran su estimación de los procedimientos de trabajo desarrollados, y en esta pregunta pedimos que directamente nos indiquen su participación en estas dos fases de trabajo.

En este gráfico claramente vemos que los valores promedio resultantes en las preguntas 15 y 19 son

muy similares en ambos grupos, puesto que existe cierta correlación entre su opinión sobre estas fases de trabajo y sobre su nivel de participación. Obviamente, la participación en este caso nace de una estimación personal, por este motivo la correspondencia entre los resultados determina que una actitud positiva hacia el trabajo, supone también un mayor interés y por tanto participación más alta.

### Pregunta 19

Tabla 39. Participación y comentarios con compañeros, profesores y otros, pregunta 19.

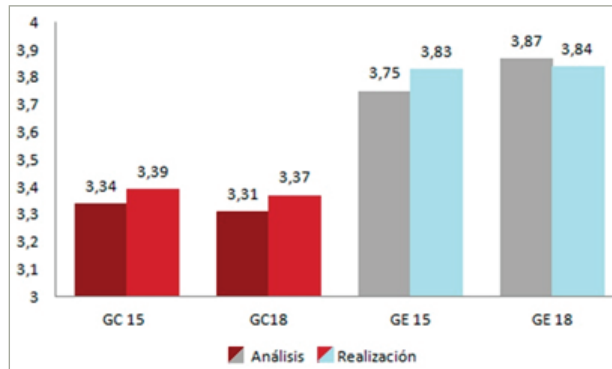


Gráfico 61. Valores promedios de la preguntas 15 y 18, posttest.  
Fuente: elaboración propia

	DATO	TIPO DE GRUPO	
		Control	Experimental
Compañeros	Media (X)	3,46	3,49
	Mediana	4	4
	Moda	4	3
	Desviación estándar	0,96	0,97
	Error típico	0,32	0,37
Profesores	Media (X)	2,42	2,97
	Mediana	2	3
	Moda	2	3
	Desviación estándar	1,13	1,05
	Error típico	0,34	0,48
Otros	Media (X)	2,48	2,55
	Mediana	3	3
	Moda	3	3
	Desviación estándar	1,16	1,04
	Error típico	0,35	0,30

Fuente: elaboración propia



Esta cuestión, al igual que hemos hecho con otras preguntas del posttest, ha sido repetida de forma casi idéntica que en el pretest. Además de servirnos para hacer una comparativa con los resultados en los diferentes momentos de la investigación, nos sirve para relacionarlos con el resto de cuestiones.

Es particularmente llamativo que los valores medios y los de dispersión sean muy similares en ambos grupos en cuanto a “compañeros” y “otros”. En segundo lugar, vemos que según los estudiantes han comentado con sus compañeros lo tratado durante la experiencia en clase con una frecuencia aceptable, debido a que está por encima del valor normal o 3, y que comparada con el resto de grupos de personas es más alta. Lo que significa que con quien más hablan los estudiantes de lo que hacen en clase, y de los contenidos, conceptos y demás cuestiones, son sus propios compañeros.

En tercer lugar, un dato especialmente importante en esta tabla es la diferencia existente entre grupos de la frecuencia con que consultan y comentan con los profesores y profesoras. En general, se entiende que existe una barrera, a veces infranqueable entre el docente y el alumno, y a pesar de lo importante que es que se abra una relación más cercana entre ambos, lo cierto es que todavía, como es lógico por otra parte, se confían ciertas cuestiones y comentarios a los compañeros antes que a profesores o profesoras.

De hecho, es llamativo que el valor medio en ambos grupos para “profesores” se distancian de forma más visible que en el resto, ya que en el GE es de X2,97 y en el GC de X2,42, circunstancia que se correlaciona con los datos de la pregunta 13 del

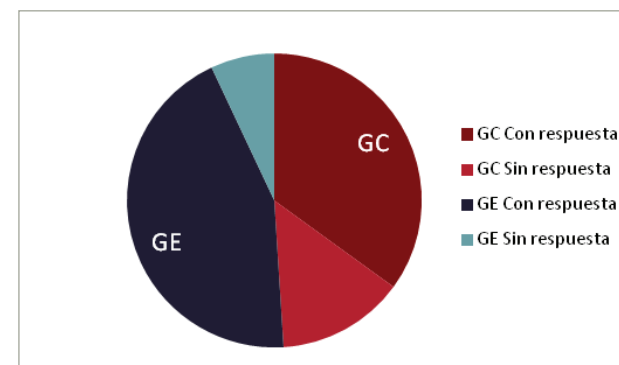
posttest en la que los estudiantes dan una opinión más favorable del mismo.

De forma análoga, el comentar con estos grupos de personas propuestos sobre temas relacionados en clase indica una predisposición de intercambiar o ampliar información, por lo que una mayor consulta de información, tal como se muestra en la pregunta 14 por parte del GE, también lo es en este caso para comentar con otras personas sobre lo que se trabaja en el aula.

### Pregunta 20

La participación en esta pregunta ha sido aceptable, el 71% de la muestra total nos ha dejado una valoración sobre diferentes aspectos.

De forma particular, en el GE obtenemos un número superior de comentarios por alumno, concretamente un 9% más. Antes de confirmar un éxito mayor en el GE, se recuerda que este grupo tiene un 2% más de participantes.



	GRUPO DE CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Con Respuesta	51	35	65	44
Sin respuesta	20	14	10	7
TOTAL	71	49	75	51

**Gráfico 62. Respuesta por grupos pregunta 20 del post-test.**

Fuente: elaboración propia

Las valoraciones han sido positivas en general. En lo siguiente, dejaremos algunos comentarios de los estudiantes que de forma resumida ejemplifican la opinión de cada grupo sobre diferentes aspectos.

Estos comentarios resumen un poco su opinión y actitud general sobre la experiencia, en cuanto a lo que han aprendido, los recursos empleados, la valoración del docente, y si esta actividad les podría interesar hacerla nuevamente.

#### Grupo de control

- *Me he divertido con la grabación de vídeo.*
- *Que pongan una clase como esta.*
- *Actividades de este tipo te abren la mente.*
- *Me ha gustado mucho la tarea de realizar un videoclip.*
- *Me ha gustado esta actividad y nos han enseñado cosas nuevas.*
- *Con esta actividad he aprendido programas y efectos y me he divertido mucho.*
- *Estas clases me parecen bien porque Sagrario enseña cosas útiles e interesantes.*

- *La "profe" se ha portado genial, explica estupendo y me ha encantado todo lo que dimos.*
- *Esta asignatura es genial y se puede hacer cosas muy creativas para unos vídeos, el juego y contraste de plano. Estuvo de fábula.*
- *Me ha parecido muy divertido, lo que hemos hecho en los pc y lo que hemos utilizado.*
- *Antes no entendía esto del vídeo, de los ordenadores, pero tras hacer esto, he aprendido con ganas y esfuerzo es fácil averiguar cosas.*

Además de estas valoraciones, hemos tenido otras opiniones que han resaltado algunos inconvenientes y aspectos negativos.

- *Ha habido cosas interesantes, pero otras no me he enterado.*
- *Me ha gustado mucho pero me hubiera gustado no tener tantos problemas durante las tres semanas y no he podido acabar de montar los vídeos.*
- *Deberíamos hacer alguna actividad de este tipo, pero con más tiempo.*
- *Lo de los vídeos está muy bien, pero la asignatura no vale para nada.*

De igual forma haremos lo mismo para el grupo experimental:

- *Lo que más me ha gustado ha sido hacer el vídeo.*
- *Me lo he pasado muy bien, sobre todo viendo los vídeos y comentando lo que pasa.*
- *Lo más interesante es poder analizar las imágenes y construir algo con ellas.*
- *Hemos aprendido mucho, sobre todo en la mezcla para expresar una idea.*
- *La actividad me resultó bastante creativa y me*

*gustó bastante por darnos la oportunidad de hacer una cosa con nuestra creatividad, y así hacer algo que me gusta. Me resultó una actividad muy productiva.*

- *He aprendido muchas cosas y he conocido más vídeos y artistas que hacen audiovisuales.*
- *Ha estado bien, lo que me ha parecido mejor es poder pensar entre todos la idea de lo que queríamos hacer.*
- *La profe explica muy bien y los vídeos han sido muchos y variados. He hecho un buen trabajo.*
- *Me ha gustado, el profesor sabe manejar ordenadores y nos ha ayudado.*
- *Este tipo de actividades da un poco de aire fresco a la asignatura.*
- *Yo antes no hacía nada de esto, pero valoro los vídeos de arte y películas que no conocía, ahora estaré más atento.*
- *Debería haber una asignatura con este tema, está muy bien pensar que los vídeos a veces manipulan.*
- *Hemos aprendido a manejar los programas y web mucho mejor.*

Algunas de los comentarios negativos que hemos encontrado en este grupo han sido:

- *No lo he hecho mal pero podría hacerlo mejor, al ir con un compañero he hecho algo diferente a lo quería.*
- *Quería dedicarme a esto y podría haber sido un cursillo más largo.*
- *Interesante, pero ha durado poco.*

Tanto los comentarios que han dejado en el GC como en el GE, resultan positivos, sobre todo en ambos casos reflejan que la actividad les ha gusta-

do, han aprendido contenidos y procedimientos de trabajo nuevos con los diferentes recursos, tienen una actitud favorable en el empleo de los mismos, y en cuanto a los comentarios sobre la profesora, se han mostrado satisfechos con el trabajo realizado por la misma.

En el GE tenemos mucha más información de su actitud sobre cuestiones específicas del experimento y lo que han hecho, puesto que en muchos casos indican que les ha parecido interesante el planteamiento de la actividad en la que tienen que “mezclar” o utilizar vídeos ya creados para expresar una idea personal sobre las propias imágenes que se mezclan, y también sobre la participación proactiva y conjunta en la propuesta del trabajo. En estos comentarios vemos también que son visiblemente más conscientes de lo que aprenden y para qué sirve, y las posibilidades creativas que ofrecen las herramientas facilitadas y el interés que puede tener consumir otro tipo de material audiovisual diferente a los habituales.

No podemos dejar de comentar que los comentarios negativos se centran en problemas surgidos en el aula como la falta de tiempo, problemas en la organización de los grupo, y algo que hay que destacar, aunque sea algo minoritario, es que aunque la estimación general sobre la práctica sea positiva, la valoración sobre la asignatura queda malparada.

### Docentes

#### Entrevista semiestructurada (momento 2)

En relación al rasgo actitudinal en los profesores en este momento de la investigación y tal como se ha indicado, se centrará la atención en ciertos aspectos o secciones, pero en este caso para con-

firmar cuál es su actitud en cuanto a determinados aspectos relacionados con los estudiantes.

- Valoración de procedimientos y de la propuesta metodológica.
- Estrategia didáctica y empleo de recursos TIC.
- Aprendizaje. Valoración de actitud e interés.

En esta fase de la investigación confirmamos que en cuanto al análisis de las aportaciones de los docentes en los diferentes apartados, existe un factor actitudinal en las mismas, lo que se está poniendo de relieve es la actitud de los mismos después de la experiencia de acuerdo a diferentes aspectos tratados. En el caso concreto de estas secciones se mide de forma más concisa su actitud en relación a los dos grupos seleccionados.

#### **Valoración de procedimientos y de la propuesta metodológica**

En este caso, hemos preguntado directamente qué metodología y estrategia era la más adecuada y proclive a la consecución de los objetivos didácticos procedimentales propuestos<sup>155</sup>. Para ello han tenido que hacer una comparación entre el grupo de control y el experimental. Tres de ellos coinciden que ha sido mucho más favorable en el GE, mientras que en el grupo de control se han encontrado diferentes trabas. En un sólo caso, se indica que ambas son favorables, y que perfectamente son capaces de cumplir con las metas marcadas.

El motivo de la desventaja o un peor funcionamiento de una propuesta frente a la otra (grupo de control) se ha determinado en falta de interés, falta de organización e incluso una “disrupción” del ritmo habitual de la clase. Una de las impresiones de los docentes,

interesante de analizar, es que realizar una parte del trabajo en casa ha generado problemas para el éxito de las actividades propuestas, debido a que no estaban acostumbrados con esta dinámica de trabajo.

La estimación sobre los procedimientos y la propuesta metodológica en el GE goza de una mejor valoración. De las impresiones reflejadas podemos inferir que éstas se produce gracias a los resultados obtenidos en este grupo.

En cuanto a la valoración de la actividad práctica, en la que tenían que realizar su propia creación, también ha sido más favorable el procedimiento seguido para el GE. En este grupo debían elegir junto con la profesora un tema sobre el que trabajar de acuerdo a algún aspecto de los surgidos en los debates y puesta en común en clase. Ellos buscaban un vídeo y debían elegir entre todos si era conveniente para el tema.

Sólo uno de los profesores nos ha detallado el tema desarrollado en clase, y cómo los alumnos lo han abordado en sus creaciones.

#### **Estrategia didáctica y utilización de recursos TIC**

Sobre este aspecto se ha hecho una pregunta directamente, aunque en general a lo largo de la entrevista se ha analizado la apropiación audiovisual como estrategia didáctica para, por un lado, calibrar sus posibilidades para una introducción al lenguaje audiovisual, con una metodología acorde; y por otro, para un acercamiento a la producción artística contemporánea. En general, la opinión de los colaboradores es positiva, aunque también ven posibilidades en la propuesta más “tradicional” practicada en el grupo de control.

En concreto todos convienen de manera decidida que incluirán la propuesta y metodología en próximos cursos, aportando diferentes razones. En

155. Cabe destacar que antes del inicio de la experiencia han tenido a mano una guía didáctica para que precisamente controlaran, siguieran e incluso supervisaran la guía didáctica.

lo siguiente aportaremos de forma sintetizada algunas de las opiniones al respecto.

- Es una forma eficaz y rápida de trabajar, y además permite el empleo de recursos TIC en diferentes momentos y aspectos.
- Es un punto de partida para adquirir una conciencia sobre la construcción de significado y manipulación de los medios de comunicación.
- Pueden alterar las imágenes que reciben diariamente, y otras que tengan algo más de calidad. Al poderlas manipular, tienen una relación e implicación diferente con las mismas.
- Es una posibilidad que entronca con la nueva normativa, y por lo tanto es una propuesta apta bajo el prisma legal.

De la pregunta relacionada con las TIC como recurso para aportar una mirada creativa para estos medios, se han obtenido diferentes respuestas que se resumen en considerarlos una herramienta más, y el hecho de estar en consonancia con su mundo contemporáneo, tiene implícito un factor de motivación para los estudiantes, además de proporcionarles una mirada diferente al uso cotidiano que hacen de las mismas.

No obstante, aunque existe en general una apreciación positiva, se considera también que se posan esperanzas inadecuadas en estas herramientas y que no suponen *per se* un elemento motivador.

### **Aprendizaje. Valoración de participación e interés**

En apartados anteriores se ha hecho el análisis de la actitud de los docentes en cuanto a sus impresiones de cómo los estudiantes en los diferentes grupos han integrado y aplicado determinados con-

ceptos en relación al lenguaje audiovisual en formas narrativas y no narrativas y estéticas.

Nos interesa comprobar, en este momento, cuáles han sido las opiniones sobre la participación y sobre el interés mostrado por los estudiantes en ambos grupos.

De forma unánime, se ha determinado que en el GE ha existido una mayor participación, debido al entusiasmo mostrado por los mismos, en el análisis de los fragmentos propuestos, y sobre todo, en la realización de un vídeo propio. También se ha reseñado que el alumnado ha mostrado bastante iniciativa para explicar a los demás su trabajo y poderlo compartir con los compañeros.

En cuanto al interés, las opiniones son más imprecisas. Algunos acusan que ha habido factores que han mermado el interés de los alumnos, sobre todo aquellos pertenecientes al GC, entre los que destaca el factor tiempo, el nivel académico y cultural de los estudiantes, y la integración escolar de algunos alumnos pertenecientes a otros sistemas educativos.

En cuanto a la valoración de la experiencia, en general es positiva porque según se indica en la entrevista puede ser un descubrimiento para ellos, o para “ampliar sus miras”, y que por lo tanto, sea una herramienta más que se proporcione al alumnado para cuestionar aspectos del entorno o para desarrollar la creatividad. Además, se concreta que es un aspecto favorable variar el tipo de actividades y el ritmo habitual de trabajo.

No menos interesante resulta la reflexión que un participante expone en el hecho de poder incluir esto, no como una actividad puntual, sino una forma de trabajo sistemática. Voluntad que suele quedar coartada debido al arrinconamiento de la

asignatura y al cada vez más apretado horario escolar.

Por último, queremos señalar que sólo en uno de los casos se expone una opinión negativa puesto que reflexiona sobre cómo los docentes y el sistema afronta problemas educativos reales, en cuanto a incentivar la motivación y la creatividad y la falta de conexión entre aprendizajes y el equipo docente.

A pesar de esta impresión que hemos recogido, las opiniones de los docentes han sido en general muy positivas para valorar el experimento llevado a cabo en sus aulas.

#### **4.4. Comparación entre fases de la investigación**

Antes de comenzar con la comparación de los resultados entre las distintas fases de la investigación hay que recordar que, por un lado, los cuestionarios facilitados al alumnado tienen el mismo número de preguntas pero tienen diferente orden en ambas según los rasgos que se han analizado. Hay que recordar también que la intención del pretest se encamina a detectar ciertos conocimientos, hábitos y actitudes previas y sobre todo, verificar si ambos grupos tenían unas condiciones de partida similares. Por lo que el sistema de análisis en este nivel va a focalizar la atención en estos aspectos para hacer una comparación entre estas características iniciales, el desarrollo del experimento, y confirmar si la distancia o similitud, dependiendo del caso, se mantiene y corresponde en los resultados finales.

Por eso, en cuanto al pretest y posttest se van a considerar ciertos aspectos del análisis realizado en apartados anteriores como el porcentaje de respuesta, si ésta ha sido completa o incompleta, o el nivel de corrección con el que han respondi-

do tanto en las preguntas en las que se ha utilizado una escala de 5 componentes, como aquellas en las que hemos solicitado una respuesta mucho más extensa y personal.

Se puntualiza también que, en ambos instrumentos, hemos propuesto 3 preguntas idénticas en cada sección o uno de los aspectos centrales de los rasgos que analizamos:

- Conocimientos de partida – aplicación.
- Usabilidad de TIC y recursos- valoración.
- Actitud aprendizaje- implicación fuera del horario escolar.

El motivo por el que se ha procedido de esta manera es porque creemos que es interesante ver el cambio sobre estos aspectos en ambos grupos y, sobre todo, establecer una pregunta “control” para comprobar si, efectivamente, están contestando con consideración al cuestionario y no de forma aleatoria. En los siguientes apartados, denominaremos a estas cuestiones “preguntas control”.

En lo que respecta a los resultados fruto de la observación participante, es necesario subrayar que por una parte, se va a considerar la evolución en ambos grupos de ciertas características que nos hemos propuesto comprobar con este instrumento, y por otro lado, realizar una comparación con los resultados finales, para ver si efectivamente hay una correspondencia, reafirman los resultados o bien los contrarían.

Para que resulte más cómodo al lector, se han dispuesto los mismos apartados que en epígrafes anteriores y en el mismo orden. Dado que en el análisis de los datos se han explicitado los resultados en los diferentes grupos, la interpretación será mucho más cómoda.

Para finalizar, indicamos que según las características de edad y perfil de los estudiantes, ambos grupos tienen un equilibrio en cuanto a la edad de los participantes, y en cuanto a la formación artística de los estudiantes fuera del horario escolar, existe un porcentaje de alumnos algo más elevado en el GE.

### 4.4.1. Comparación de resultados 1: Conocimientos de partida y conocimientos aplicados Alumnos

Como hemos señalado en varias ocasiones durante el análisis, el objetivo del pretest, en este nivel de análisis, era la detección de conocimientos previos sobre el lenguaje audiovisual y sobre algunas nociones históricas de arte. Hay que aclarar que partíamos de la base que el alumnado tenía pocos conocimientos sobre el audiovisual, y prácticamente nulos sobre el arte contemporáneo: ejemplos de artistas y obras, conceptos comunes en la creación artística actual o nuevos medios de producción, entre otros. A razón de esta circunstancia hipotética se han procurado preguntas en las que puedan emplear su intuición y su bagaje cultural, para que de esta manera pudieran aplicar sus conocimientos previos a sus respuestas. Diferente es el caso del posttest, en el que hemos puesto en práctica temas y conceptos tratados durante la experiencia con ambos grupos, pero de tal manera que sepan aplicarlos a ejemplos diferentes a los tratados en clase y poner en práctica algunos conocimientos abordados para el análisis y la respuesta a una pregunta.

Por esta razón la comparación no se hará en su mayoría de acuerdo a porcentajes y frecuencias en ambos momentos de la investigación, ya que en

esta sección no todas las preguntas tienen correlación en los distintos instrumentos, sino que la pretensión es valorar su nivel de partida y determinar, teniendo como punto base éste, la ganancia al final de la experiencia.

Esta parte en ambos instrumentos consta de 6 preguntas. Vamos en primer lugar a valorar los resultados globales de las mismas en el pretest y posttest y después realizar una comparación entre sus conocimientos previos y sus conocimientos al término del experimento.

#### **Preguntas 2-6 , Pretest**

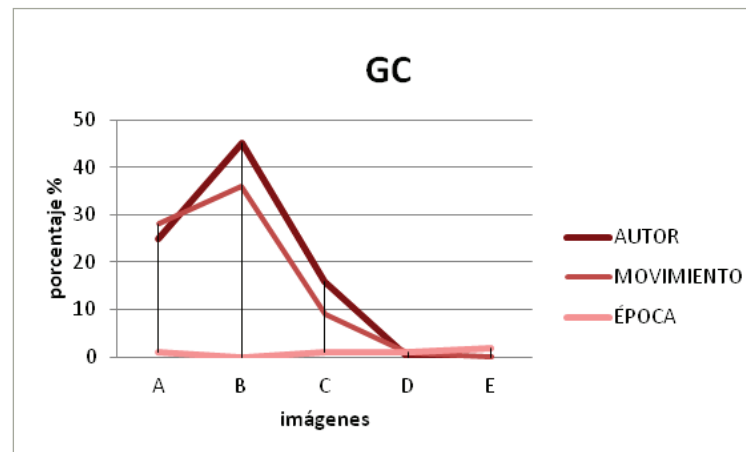
Estas cuestiones determinan el nivel inicial que los alumnos tienen sobre ciertas obras artísticas, en cuanto a saber contextualizarlas e indicar datos de la misma como el autor o el título. Entre las obras que se presentan hay una que pertenece a la época actual, más concretamente, la obra de Muntadas “Ver, mirar y percibir”, sobre esta obra tienen que indicar cuál es la intención de la misma.

En lo siguiente vamos a comparar las respuestas en ambos grupos en cuanto a la frecuencia de respuesta y a la corrección de la misma.



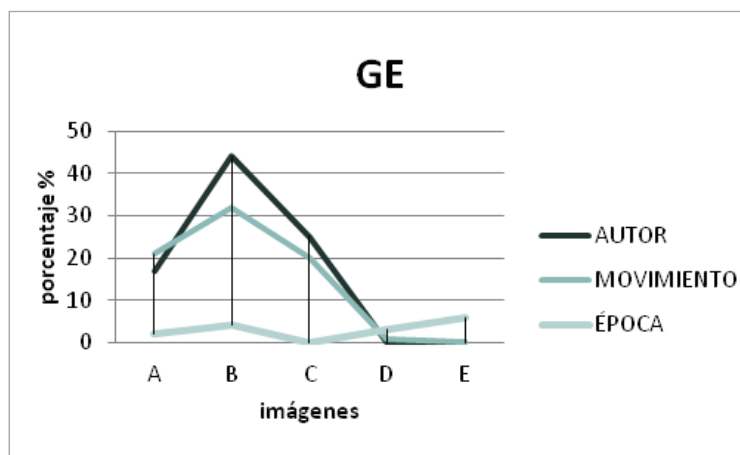
En la primera, en la que tienen que ordenar las imágenes de forma cronológica, los resultados resultan ser más favorables en el experimental, dado que se obtienen un 6% más de respuestas correctas a nivel global de la muestra y comparativamente, y de acuerdo al número de alumnos existentes en cada grupo, un 9% más. Sin embargo en cuanto a las respuestas no correctas observamos que el número es muy próximo en ambos grupos, y las secuencias que más se han dado, son muy parecidas en ambos.

En la segunda pregunta, como se ha dicho, se pretende obtener datos de cada una de las imágenes. Para observar estos resultados más fácilmente presentaremos un gráfico con los porcentajes de respuesta de cada grupo.



**Gráfico 63. Comparación de porcentajes de respuesta GC por imágenes, pregunta 2, pretest.**

Fuente: elaboración propia



**Gráfico 64. Comparación de porcentajes de respuesta GE por imágenes, pregunta 2, pretest.**

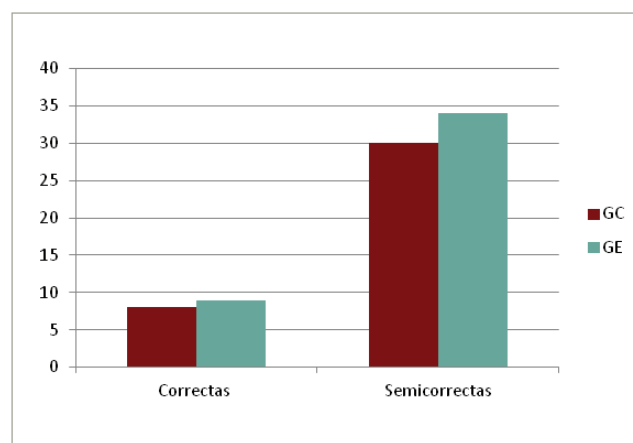
Fuente: elaboración propia

Debido a que el número de error es prácticamente inexistente, nos valdremos de los resultados globales de respuesta, de acuerdo a los porcentajes. Según se advierte en los dos gráficos, el dibujo que hacen las líneas correspondientes a autor, movimiento y época, son muy similares. Existe alguna variación en relación a la imagen C (Los fusilamientos del 3 de mayo), ya que en el GE se han producido más respuestas para detallar esta imagen, y de igual modo, en la imagen E (Ver, mirar y percibir), aunque en las dos primeras imágenes existe un número mayor de respuestas en el GC.

Sobre esta comparativa, y a nivel general, los datos revelan que las obras que más se ven, trabajan y analizan en este contex-

to, son aquellas más conocidas, y situadas en una franja del Renacimiento hasta principios del XX.

La última pregunta relacionada con la obra E, se pide que indique cuál es la intención de esta obra. Los resultados obtenidos demuestran que los dos grupos tienen cierta paridad en sus respuestas. En este caso hemos reflejado el número de respuestas correctas, en las que tenían que elegir dos de las opciones propuestas (representación de una idea y crítica) y las semicorrectas en las que han elegido alguna de las dos.



**Gráfico 65. Porcentajes de respuesta correcta y semi-correcta de la pregunta 4 del pretest.**

Fuente: elaboración propia

En el gráfico queda patente cierta paridad entre los dos grupos, aunque ligeramente, el GE obtiene un porcentaje mayor.

Como se ha dicho en el apartado donde se ha analizado de forma global esta pregunta, sorprende ver estos resultados favorables, comparados con el poco conocimiento que tienen de esta obra, ya que

en la pregunta anterior apenas han indicado algún dato.

En las preguntas de la 5 y 6 se ha procurado detectar el nivel inicial o conocimientos previos sobre el lenguaje audiovisual relacionando.

En el primer caso, se tienen que relacionar algunos términos con la producción y lenguaje audiovisual.

Según los resultados, el índice de repuesta es prácticamente igual en ambos casos un 1% más en el GE y, por lo tanto, no es destacable.

El porcentaje de respuestas correctas e incorrectas es muy parecido también. Si observamos el gráfico 11 comprobamos que, la distancia no es muy elevada, teniendo en cuenta que son 4 participantes más en el GE.

La proximidad entre grupos también se manifiesta en la tabla que indicamos el número de repeticiones de los términos por grupos, y que son prácticamente iguales.

Estas observaciones confirman que, en general, están poco familiarizados con la terminología asociada al lenguaje audiovisual.

En la pregunta 6 el porcentaje de respuesta es mucho mayor en el GC (44%) que en el GE (37%), al mismo tiempo que aquellas erróneas son mayores en el GE (5%) que en el GC (2%) sobre todo si tenemos en cuenta que hay una diferencia del 3% entre ambos (4 participantes).

En el análisis de esta pregunta se ha comprobado el número de elementos de sonido en un fragmento audiovisual incluidos en sus respuestas, por lo que también es pertinente una comparación de respuestas en los dos grupos. Sorprende ver que, a pesar de los resultados favorables para el GC, en el GE existe un número igual de respuestas que indi-

can un número mayor de elementos, por lo que nos lleva a verificar que los dos grupos aportan similar información, a nivel cuantitativo.

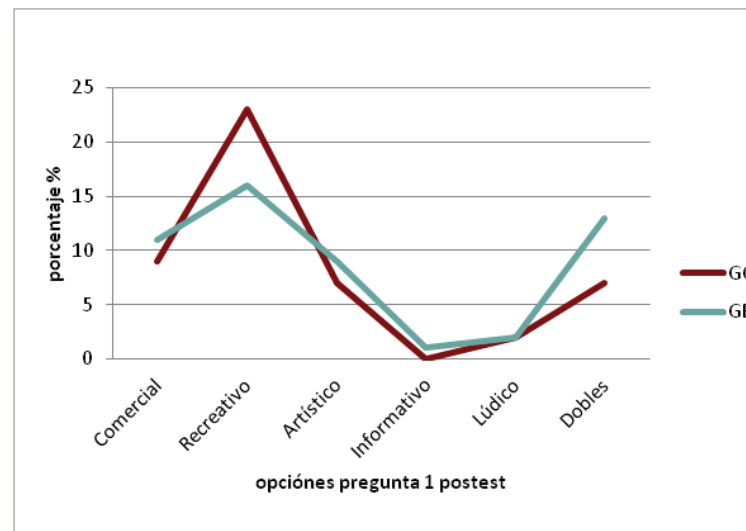
### **Preguntas 1-5 postest**

En la primera pregunta se pide que relacionen unos vídeos con el contexto al que pertenecen. El porcentaje de respuesta en ambos grupos y vídeos ha sido elevado, ligeramente inferior en el GC.

En cuanto a la corrección de sus respuestas cabe señalar que no se ha considerado el nivel de corrección en cuanto a la unanimidad o variedad de sus elecciones, puesto que en el primer vídeo “Composición 1” el contexto o finalidad del mismo está bastante claro – artístico-, y sin embargo, en el vídeo 2, por el tipo de imágenes empleadas, la puesta en escena y el sonido, el contexto no está del todo claro y es más ambiguo, ya que podía ser un videoclip, una pieza de videoarte o un spot publicitario, por lo que la idoneidad en esta respuesta no era elegir uno en concreto, sino la variedad.

Más que hablar de “corrección” en este caso hablaremos de idoneidad.

De acuerdo a estas premisas, observamos que en el primer vídeo el número de respuestas que señalan “artístico” es bastante alto, y el porcentaje es elevado en los dos casos, siendo en el GE de un 45% y en el GC de un 36%. En cuanto al vídeo 2 comprobamos que surge una situación parecida, aunque existe mayor variedad de respuesta en el GE, tal como se comprueba en el gráfico que mostramos a continuación.



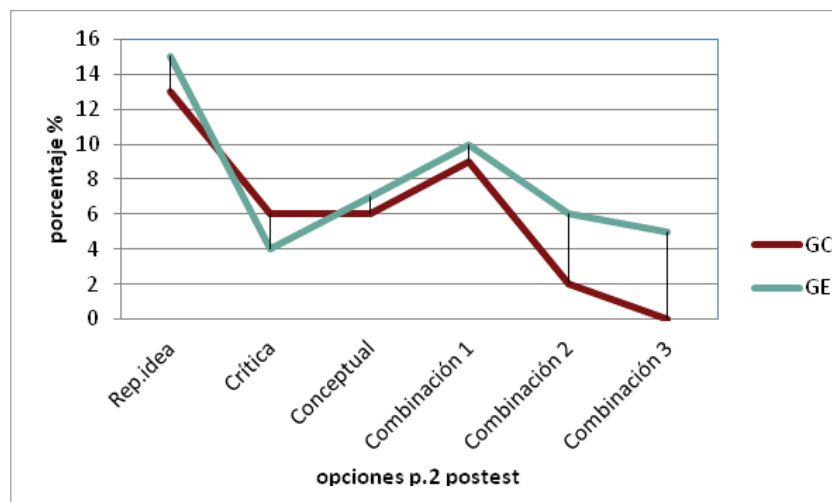
**Gráfico 66. Comparación por grupos, pregunta 1 del postest, vídeo 2.**

Fuente: elaboración propia

La siguiente pregunta por orden en este cuestionario se relaciona con el vídeo 1. Se pide que señalen cuál creen que es la intención de este vídeo y que razonen su respuesta.

Según el gráfico 65, el GE se distancia en un 7% en cuanto al número de participantes en la muestra, pero si calculamos el porcentaje entre el número de componentes entre uno y otro, el porcentaje es algo superior, un 8%.

De las respuestas obtenidas, hemos dado por respuesta más válida la elección de la opción 2,3,4 y la combinación entre ellas.



se hace el cálculo con respecto al número de componentes de cada grupo la diferencia es todavía más notoria, en el GE supone el 83% y en el GC supone el 65% de la muestra asignada para este grupo.

Esta pregunta consta a su vez de otra parte, que solicita que expliquen el por qué de su elección. El porcentaje de alumnos que han ofrecido su opinión sobre esta pregunta es más notable en el GE, con una diferencia del 6%.

En el análisis cualitativo de las razones aportados por el GE, tal como se ha comentado en esta parte del análisis son mucho más extendidas y detalladas, y además, aportan datos más técnicos y concretos.

Estos resultados son especialmente significativos si tenemos en cuenta que en las sesiones, en los distintos grupos, hemos visto algunas de las características de los vídeos realizados dentro del contexto de la producción artística actual, por lo que las explicaciones y ejemplos han sido los mismos, lo que ha variado es la presentación de los fragmentos y el nivel de participación previsto. Por lo que a la luz de estos resultados ha sido mucho más efectiva la metodología planteada en el GE, hecho que también se confirma en la observación participante, ya que los estudiantes ofrecen más comentarios positivos de las mismas. Por lo tanto, podemos afirmar que existe una relación entre apreciación y comprensión.

En la siguiente pregunta, se les indica que relacionen cada uno de los vídeos mostrados con el grado de abstracción y realismo o representatividad.

Como se ha venido haciendo en este apartado, primero se señalará la diferencia del porcentaje de respuesta en ambos grupos. Aquí vemos que to-

COMBINACIONES
<b>Combinación 1:</b> Representación de una idea+ conceptual
<b>Combinación 2:</b> Crítica + conceptual
<b>Combinación 3:</b> Representación de una idea+ crítica

**Gráfico 67. Comparación de respuesta válida por grupos, pregunta 2, posttest.**

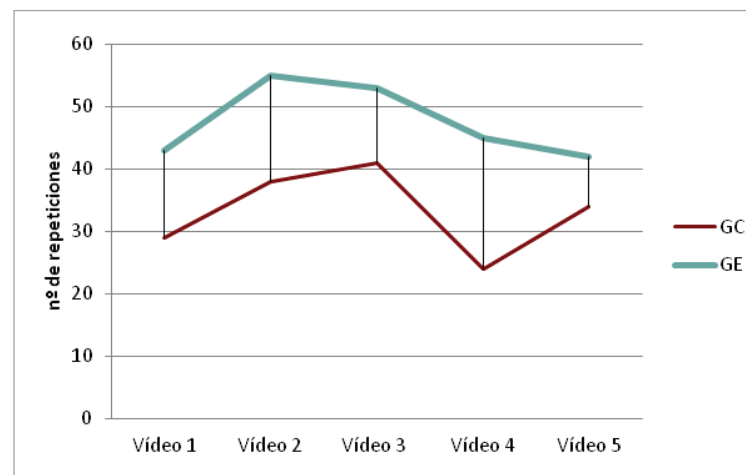
Fuente: elaboración propia

En este gráfico se comprueba visualmente que la diferencia en ambos grupos es acusada, sobre todo en aquellas que hemos denominado “combinadas” por elegir dos opciones.

Por lo que podemos concluir que el número de respuestas válidas es más elevado en el GE. En cuanto al porcentaje de personas que responden a la pregunta, la diferencia es del 8%, sin embargo, si

davía es más notable que en casos anteriores, ya que es del 10% en relación al total de la muestra, y es del 16% si tenemos en cuenta la frecuencia de participación y el número de estudiantes en cada grupo.

Para analizar esta respuesta también hemos detallado las respuestas correctas y semicorrectas, si sumamos ambos porcentajes obtendremos que en el GE es superior en un 13%.



**Gráfico 68. Comparativa de respuestas correctas entre grupos de la pregunta 3, posttest.**

Fuente: elaboración propia

Como vemos en el Gráfico 68, las líneas de la que dibujan los resultados ni siquiera se entrecruzan, lo que demuestra que la frecuencia de respuestas correctas es visiblemente más elevada en el GE.

Seguidamente se les pide que hagan una relación de los elementos o condicionantes para generar tensión en una escena de la película “El silencio de los Corderos”. Comprobamos que existe una diferencia notable de respuesta. En el GE hay un 10% de estudiantes más que responden a la pregunta, y con respecto al número de estudiantes en cada grupo la diferencia se hace más notable, hasta alcanzar el 14%.

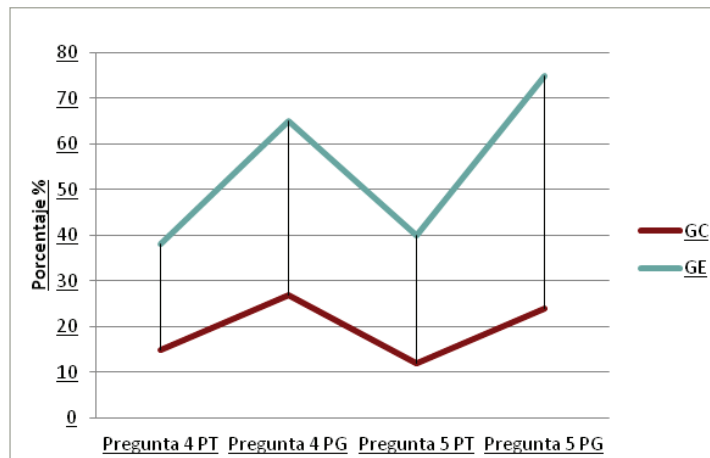
En el enunciado pedimos que indiquen al menos 4 elementos, por lo que hemos valorado como respuesta correcta aquellos que han señalado 4 o más ítems, y una vez más, comprobamos que el

porcentaje de aquellos que dan una respuesta más completa es más elevado en el GE, que alcanza el 38% (49 estudiantes) con respecto al número total de estudiantes que responden a esta pregunta, y en el GC es del 15% (19), y de 65% y de 27% con respecto al total de alumnos de cada grupo.

Se ha hecho al respecto un análisis cuantitativo y cualitativo de los elementos señalados, clasificándolos según sus características. Si hacemos una comparación a nivel cuantitativo, lógicamente, veremos un mayor número de ítems en sus respuestas, pero vemos que aquellos elementos que se alejan más en una proporción mayor a estos porcentajes señalados son aquellos bajo la denominación de “características del plano”, en los que el número de repeticiones se produce en una proporción de 3 veces por encima del GC. Como se ha señalado, al

analizar sus respuestas, resaltamos que son más completas y más descriptivas en el experimental.

Esta circunstancia también se cumple en los resultados obtenidos con la pregunta 5 del postest, donde se pedía que indicaran la función o funciones de la música. En este caso no se pedía un número concreto, por lo que hemos valorado sus respuestas en términos de “completa” y “más completa”. Y valorando estos resultados es interesante señalar que el número de estudiantes que indican 2 o más ítems (respuesta más completa) es superior en el GE, siendo el 40% en el GE y el 12% en el GC, con respecto al número de participantes que responden la pregunta, y 72% y de 24% respectivamente con respecto a los participantes totales de cada grupo.



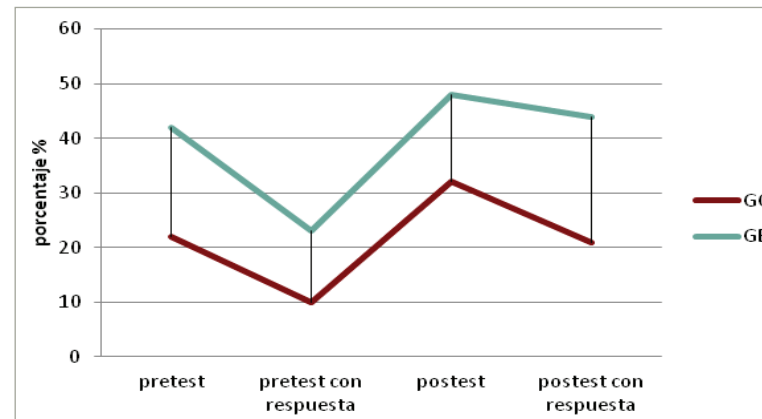
**Gráfico 69. Porcentajes sobre el total y sobre el número de participantes de cada grupo, preguntas 4-5, postest.**  
Fuente: elaboración propia

Resulta también sorprendente que el mayor número de respuestas se relacionen con la función de clarificar y hacer más accesibles en significado y lectura de ciertas escenas, puesto que a nivel general, antes de empezar el experimento les costaba identificar cuáles eran los elementos de sonido dentro de un fragmento audiovisual, y no ubicaban del todo bien cuál era la función de dichos elementos a nivel expresivo, narrativo o discursivo.

### Pregunta de control 1

Tal como se ha indicado al inicio de este apartado, en los dos cuestionarios se ha establecido una pregunta igual para el momento 1 (pregunta 6 del pretest) y momento 2 (pregunta 7 del postest) de la investigación, para ver más claramente la diferencia entre ambos momentos y grupos.

La comparación se va a hacer procurando la relación entre las respuestas correctas y las respuestas completas en el pretest y postest.



GRUPOS	Pretest	Pretest con respuesta	Posttest	posttest con respuesta
GC	22	10	32	21
GE	42	23	48	44

**Gráfico 70. Respuestas correctas y respuestas completas de la pregunta control 1.**

Fuente: elaboración propia

Como vemos en el gráfico, el porcentaje de respuestas completas en ambos momentos crece en el posttest de forma más significativa en el GC, sin embargo, en las respuestas menos completas o aquellas que los estudiantes explican el por qué de su elección, el aumento es comparativamente superior en el GE. De acuerdo a estos datos, podemos indicar que la mejoría está presente en los dos grupos, pero en el GE es mayor, ya que existe un porcentaje de respuestas más completas al final del experimento.

En el análisis que se ha hecho de las explicaciones procuradas por el alumnado se han establecido tipologías en ambos momentos de la investigación. Estas son: perceptiva, representativa y emotiva.

Se ha constatado que la calidad de las mismas, en general, mejora en el posttest, en cuanto a una mayor riqueza descriptiva. Aunque sí que es cierto que en el posttest, la descripción es mucho más detallada en el GE, puesto que integran en mayor medida dos tipos.

Entendemos que esta mejoría general, respecto a las condiciones de partida, se debe a que en la explicación teórica y en los análisis de fragmentos audiovisuales se ha tratado extensamente las funciones de los distintos planos o encuadres, tanto la narrativa, la descriptiva o las relacionadas con aspectos emotivos y psicológicos de los persona-

jes. Aunque entendemos que, según la metodología para presentar estos contenidos en el grupo experimental y la propuesta de trabajo donde han comprobado y experimentado las distintas posibilidades del primer plano, e incluso de cómo subvertir su función original en combinación con otros elementos discursivos, han comprendido mejor el empleo de este recurso en el lenguaje audiovisual.

La pregunta de control analizada previamente resume bastante bien lo que sucede en relación a los resultados del inicio en comparación con los finales.

En el pretest vemos bastante paridad entre los grupos, con la salvedad de algunas ocasiones, en los que el nivel de corrección se situaba por encima en el GE, por lo que hemos considerado que la distancia entre ambos grupos tiene que ser considerable para evidenciar una ganancia real con respecto a las condiciones de partida.

Sobre las características que hemos observado en las condiciones de partida de los estudiantes durante las primeras sesiones, reflejamos las más relevantes. Existe poca familiaridad con la terminología relacionada con el lenguaje audiovisual y el arte contemporáneo. Ante la pregunta de si conocían los ejemplos mostrados, se comprueba que los estudiantes de ambos grupos conocen los mismos



ejemplos, en mayor medida los cinematográficos y televisivos, por lo que están en un principio poco familiarizados con otros formatos audiovisuales.

De hecho, a nivel general, y según la comparación realizada en este caso, a nivel cuantitativo la diferencia no es tan dilatada, dado que en el GC también observamos una mejoría, sobre todo si tenemos en cuenta estos resultados de la pregunta control 1, aunque la divergencia empieza a ser acusada en la cantidad de participantes que responden, en el tipo de respuestas que ofrecen, con más corrección y detalle. Por lo que, en primer lugar, denota mayor interés y que estos estudiantes demuestran tener más recursos y mayor habilidad para aplicarlos.

Esta última afirmación se mantiene también en nuestra observación cuando hemos pormenorizado el grado de idoneidad con el que los estudiantes han aplicado los conceptos que íbamos abordando a situaciones concretas. Aunque efectivamente, como ha quedado manifiesto, cuantitativamente la evolución entre un momento de la investigación y otro no haya sido mucho mayor en el GE. En el pretest y en las primeras sesiones dedicadas a introducir la secuencia didáctica y a la detección de las ideas previas, se ha observado que son similares, aunque en términos globales más favorables en el GE en una proporción ligeramente superior, en cuanto al nivel de conocimientos demostrados.

A pesar de esta circunstancia, a la luz de los resultados de la observación participante, se prueba que sus interpretaciones, explicaciones y reflexiones son más razonadas, más extensas. Además se comprueba que han usado recursos e ideas personales previas, por lo que la conexión con su bagaje o conocimientos previos se ha producido en mayor medida.

### **Comparación entre las entrevistas realizadas a los docentes**

En este apartado se va a comparar también las respuestas relacionadas con este rasgo analizado en las dos entrevistas realizadas a los docentes.

En la entrevista realizada antes del inicio del experimento, hemos comprobado que existe una predisposición favorable hacia el arte contemporáneo para usar ejemplos de obras y artistas. Aunque sus respuestas son menos claras a la hora de emplearlo para tratar cuestiones concernientes a la realidad social y cultural donde éstas se inscriben.

A la luz de las impresiones aportadas por los docentes en la entrevista realizada al concluir el experimento, se subraya la circunstancia inicial comentada e incluso se comenta que la propuesta practicada en el grupo experimental es más interesante para presentar obras contemporáneas que empleen el audiovisual, y los ejemplos aportados en ambos grupos han sido positivos e interesantes en este sentido, ya que con ellos se les enseña a ver en este medio las posibilidades creativas y estéticas del mismo, así como considerar el audiovisual como una herramienta más de creación.

Hemos comprobado respecto a este punto en la observación participante que, según los comentarios aportados por los docentes colaboradores, muestran que efectivamente sus conocimientos sobre propuestas del arte contemporáneo que usen el medio audiovisual es escaso, pero a medida que han transcurrido las sesiones, han conectado también conocimientos previos que tenían, con las explicaciones aportadas por el docente investigador y los alumnos.

Si hacemos una comparación en ambas entrevistas entre las opiniones y actitud de partida y

aquellas obtenidas después de la experiencia sobre el uso didáctico del audiovisual, vemos una relación diferente. Inicialmente vemos, en su mayoría, que su actitud es más difusa, ya que no lo han empleado sistemáticamente, salvo en puntuales ocasiones. Después del experimento extraemos algo más de detalle en sus impresiones e incluso indican que la

propuesta del GE es diferente y puede resultar más motivadora al poder emplear fragmentos cercanos a ellos y que hayan sido o sean de su interés. Aunque no se descarta que una opción más “tradicional” sea menos positiva a este propósito.

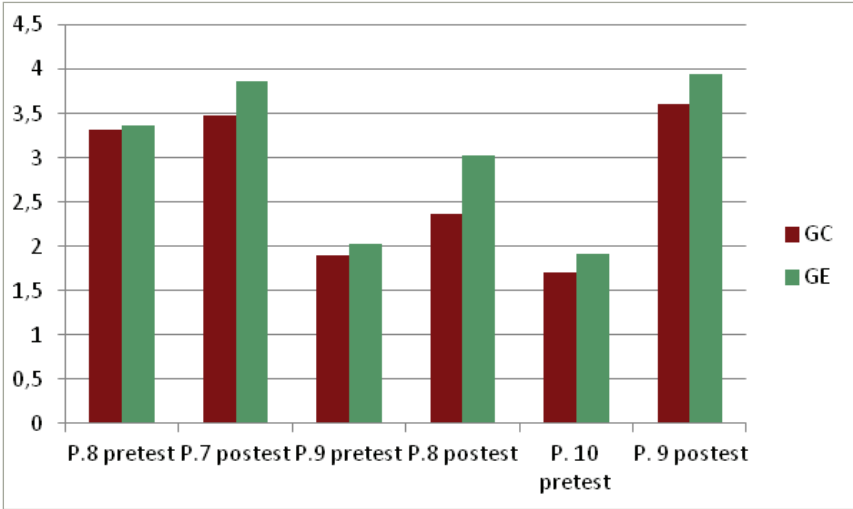
**4.4.2. Comparación de resultados 2: Uso y conocimientos TIC, actitud y uso prospectivo**

**Alumnos**

Antes de iniciar la comparación de este rasgo en ambos momentos, hemos de indicar que el porcentaje de respuesta no se ha considerado en las preguntas que tenían que indicar un valor determinado en una escala, puesto que en todos los casos el porcentaje no es relevante, como mucho asciende a un 2% en algunos de los grupos, por lo que no es significativo.

En ambos cuestionarios hemos propuesto tres preguntas dirigidas a extraer las características de los estudiantes en relación a este rasgo. En el inicial en cuanto a la frecuencia de utilización de diferentes herramientas para un uso escolar y fuera del mismo, y en el final, en relación a su actitud para emplearlas en el futuro y ampliar sus horizontes y darles usos diferentes.

La sesión inicial ha sido empleada no sólo para darles el cuestionario, ya que les hemos hecho algunas preguntas para comprobar si habían hecho actividades de este tipo anteriormente. Un porcentaje bajo ha manifestado haberlo hecho, y en ningún caso en la asignatura de Plástica. En este caso no se detectan diferencias significativas, como tampoco lo son el empleo de estas herramientas.



**Gráfico 71. Valores promedios por grupos preguntas 8-10, pretest y 7-9 posttest.**

Fuente: elaboración propia

Según vemos en el gráfico de los valores promedios de las preguntas sobre el uso de las TIC para fines educativos o comunicativos en los distintos cuestionarios, observamos que en el pretest la media es similar en ambos grupos, sobre todo en la pregunta que se ha hecho para verificar la frecuencia con la que usan estas herramientas con fines educativos y en la que se les pide si han hecho un blog o web para expresar una opinión personal y similar. En las preguntas correlativas a éstas en el postest (7 y 8) averiguamos cuál es su actitud ante un uso prospectivo de estas herramientas para los mismos fines o en el caso de la pregunta 8, para difundir un vídeo u obra de la que estuvieran orgullosos, comprobamos que el valor promedio aumenta en los dos grupos, siendo particularmente mayor en el GE, sobre todo en la pregunta 8, lo que nos lleva a inferir que este grupo se muestra más satisfecho con su trabajo que el grupo de control.

Por otra parte, en el postest, hemos pedido que nos indicaran si conocen algún medio o medios para difundir un trabajo, en concreto en la pregunta 11. Esta cuestión está íntimamente ligada con la pregunta 8, donde se pide que nos den su opinión ante la posibilidad de hacer llegar su obra realizada en la actividad a más gente.

El porcentaje de respuesta en la pregunta 11 del postest es bastante más alto en el GE, ya que de acuerdo a la muestra total hay una diferencia entre ambos del 16% (50% GE y 34% en GC), y en términos relativos al número de participantes de cada grupo es del 27% (99% en GE y 72% en GC).

En el enunciado de la pregunta se señalaba que nos indicaran al menos dos medios con los que difundirían su obra o idea, por lo que nos hemos basado en esta cantidad para determinar donde se ha

producido una respuesta más completa. Como es lógico, según los porcentajes señalados más arriba, es mayor en el GE, pues el porcentaje de respuesta correcta supone un 27% más en el GE, cifra que aún se hace más notable si hacemos el cálculo según el número de participantes en cada grupo (83% GE y 41% en el GC).

De igual modo se han relacionado las formas de difusión que nos han indicado. También es interesante hacer la comparación sobre esto. Observamos que el GE destacan medios más específicos y más concisos para tal fin, a diferencia del GC cuya idea de estos medios es más vaga e imprecisa, ya que indican “Internet” o “redes sociales”.

Un dato reseñable es que el medio más elegido en general por la muestra, y en mayor medida por el GE, es Youtube, debido a que hemos empleado esta plataforma online de forma más reiterada para visualizar vídeos y obtener material para sus creaciones, lo que significa que los estudiantes en este grupo han comprendido que Youtube no sirve sólo para visualizar los vídeos, sino sirve de igual modo para difundir y comunicarse con el resto de usuarios.

Estos datos constatan un mayor conocimiento de los estudiantes del GE para poder difundir información, y también una reafirmación de lo comentado en relación a la pregunta 8 del postest, ya que los alumnos además de estar más orgullosos con su trabajo, también tienen más herramientas para poderlo compartir con más personas.

Sobre la pregunta realizada para averiguar el uso que han hecho del teléfono móvil para algún trabajo en EPV, vemos que según los datos, antes de la realización del experimento no han apenas usado este dispositivo, y además ambos grupos coinciden en esta cuestión.

En el postest comprobamos que los estudiantes tienen en general una buena opinión ante la posibilidad de emplear este recurso para algún trabajo creativo, y ligeramente el promedio es más alto en el GE, aunque la diferencia no es tan significativa. Estos resultados son coherentes con el tipo de actividad práctica realizada, en el GC hemos dado la posibilidad de utilizar la cámara del teléfono móvil para grabar las imágenes de su vídeo, de lo que se espera que se tenga una mejor opinión en consecuencia.

Lo que queremos averiguar con las siguientes preguntas en ambos cuestionarios es si ambos grupos tienen un manejo previo similar de herramientas TIC para la edición de imágenes de vídeo o fotográficas o de audio, y para la descarga gratuita de vídeos, imágenes y música, herramientas que hemos previsto utilizar en nuestra práctica, por lo que en el cuestionario final se han planteado preguntas para calibrar si hay alguna diferencia de opinión en ambos grupos al concluir la práctica, con respecto a la dificultad de manejo de las mismas.

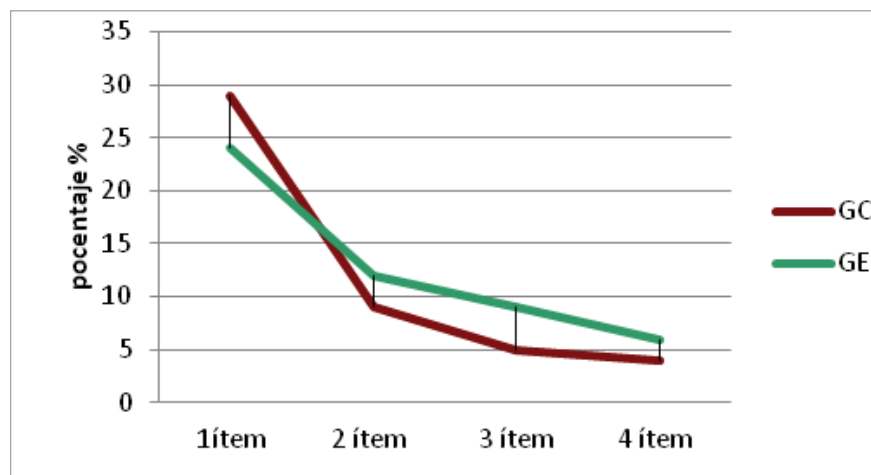
En cuanto a la pregunta 11 del pretest, donde nos hemos dispuesto a verificar el manejo de ciertos programas, comprobamos que el porcentaje de alumnos de la muestra total que han respondido que sí lo han utilizado es similar 36% en el GC y en el GE el 39% , sin embargo, si se calcula el porcentaje de acuerdo al número de participantes en cada grupo, el porcentaje es idéntico en ambos casos, siendo el 77%, por lo que las cifras demuestran que la situación de partida es igual en ambos grupos.

Se pedía también que indicaran el programa o programas que han utilizado, por lo que se ha analizado el número de programas o ítems que ha señalado cada estudiante.

En el gráfico observamos que el número de ítems es mayor en el GE, lo que denota que éste grupo usa más variedad de programas en un porcentaje ligeramente superior. En los gráficos 22 y 23 en los que se han relacionado todos los programas que nos han indicado que emplean, vemos mayor proporción en el GE de aquellos relacionados con

la edición de imágenes fotográficas con respecto a aquellos relacionados con la edición de vídeo, que está más equilibrado en ambos grupos.

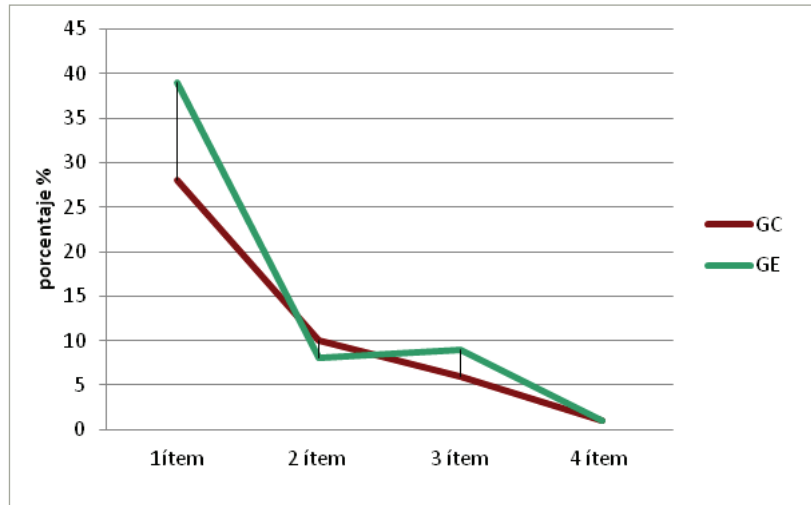
Los resultados de la pregunta 12 muestran una situación similar, con la salvedad que en el cálculo de los porcentajes de respuesta en la pregunta encontramos que el GC tiene un número inferior, un 10% en términos de muestra total, dife-



**Gráfico 72. Comparación de número de ítems por grupo, pregunta 11 del pretest.**  
Fuente: elaboración propia

rencia similar a la que hallamos en el cálculo del porcentaje relativo al número en cada grupo.

Al igual que se ha hecho en la pregunta anterior, se ha pedido que indicaran los medios que conocían para descargarse un archivo de forma gratuita, por lo que la respuesta también se ha valorado según el número de ítems.



**Gráfico 73. Comparación de número de ítems por grupo, pregunta 12 del pretest.**

Fuente: elaboración propia

En este gráfico vemos una ligera mayor proporción en el GE por los porcentajes de respuestas anteriormente expuestos, sin embargo, la diferencia no es significativa e incluso denota que el conocimiento de “formas de descarga” es en ambos grupos similar. De hecho, si nos fijamos en los gráficos 25 y 26, llama la atención que en el GC la respuesta haya sido mucho más específica, puesto que han

indicado webs, programas o sistemas concretos en una proporción mayor. Por lo que el GE responde más esta pregunta, pero el GC es más conciso en su respuesta.

Estos datos nos sirven como punto de partida para establecer una comparación con los resultados de la pregunta 10 del posttest donde se les insta a dar su opinión sobre la dificultad en el manejo de las herramientas empleadas. A los alumnos del GE les ha resultado más sencillo el manejo de estas herramientas, prueba de ello es que el valor promedio obtenido es de 4, que es igual a “bastante” según la escala de valor propuesta frente a 3,40 en el GC.

Esto viene a demostrar que si las condiciones de partida entre ambos estudiantes eran similares, en cuanto a variedad y conocimiento de estas herramientas, la dificultad ha sido menor en el GE para el manejo de las mismas y por lo tanto opinan que tienen mayor destreza.

En la observación que se ha practicado en las distintas sesiones nos hemos centrado en diferentes aspectos para comprobar el nivel de operatividad en su manejo, como la destreza, la capacidad para solventar problemas, el empleo simultáneo de distintas herramientas, y el poder localizar información útil a través de las mismas.

En este caso, se ha podido hacer una revisión de estos aspectos a través de la observación durante la práctica, a la luz de los resultados, y en el trabajo que en ambos casos han tenido que desarrollar fuera del horario escolar. Antes de hacer una comparativa en ambos grupos, se ha de señalar que todos estos aspectos se ven influenciados por el interés. En ambos grupos observamos un interés creciente. Pero si en el GE se han obtenido mejores resultados en cuanto al manejo de las aplicaciones

y programas, mayor independencia para buscar información y localizar material, al mismo tiempo que para solucionar problemas e identificar la versatilidad de las mismas, es porque efectivamente, han mantenido un nivel de interés en su trabajo de forma mayoritaria, hecho que se certifica, no sólo en el “manejo” como tal, sino que también se evidencia a través de la petición de otros recursos y de consejos “técnicos” de algunos estudiantes del grupo experimental.

Otro foco de atención en los resultados de la observación participante para arrojar luz sobre este rasgo analizado en la investigación es la capacidad de los estudiantes para usar las TIC con fines creativos, es decir, el poder encontrar en estas herramientas diferentes opciones para adecuar su uso a determinados objetivos propuestos, manifestar una visión o idea personal empleando las mismas, y explotar al máximo las prestaciones y posibilidades que brindan, al mismo tiempo que explorar las opciones para emplearlos como un recurso expresivo al igual que otros medios conocidos por ellos.

En ambos grupos se han obtenido resultados sorprendentes, pero una vez más también está relacionado con el interés, y se ha visto que en el GE se buscaba en mayor proporción adecuar estas herramientas a su idea, explorando las opciones hasta encontrar la más idónea y no simplemente con cumplir los requisitos formales o materiales propuestos por el docente, lo que ha demostrado una mayor capacidad de frustración.

Esto vemos que está relacionado con su opinión sobre su trabajo personal. Aproximadamente, el GE está más satisfecho con su trabajo en un 15%.

## Docentes

### Entrevista semiestructurada (momento 1 y 2)

Antes de la empezar el experimento, hemos determinado el nivel que los docentes tenían con respecto a ciertas herramientas TIC, y hemos descubierto que tienen un nivel mayor en aquellas relacionadas con la edición de imágenes fotográficas e Internet, circunstancia que se relaciona con el uso que hacen de las mismas en clase, debido a que sobre todo detectamos que usan éstas para básicamente localizar y ampliar la información de las explicaciones de clase, cuestión que hemos comprobado en el desarrollo de las sesiones y que ha quedado reflejado en los resultados de la observación participante.

Las razones que aportan para no emplearlo más es, por una parte, por cuestiones didácticas ya que las ven más bien como un instrumento de ocio y no como una herramienta para poder desarrollar otras habilidades o la creatividad, además de la organización en los centros. Con respecto a esta cuestión, todos afirman que es mejorable y los medios no son siempre del todo favorables. Este hecho ha constatado en la entrevista realizada a los mismos al concluir el experimento, puesto que han definido este hecho como principal causa de las dificultades que se han presentado en ambos grupos, aunque por el propio procedimiento de trabajo en el GE, ha sido mucho más llevadero.

Las impresiones recogidas sobre la posibilidad de emplearlas en un futuro son variadas. Dos de ellos las emplearían en el caso inminente de ser obligación ministerial, y otros dos ven que se pueden plantear actividades y proyectos de forma sistemática, ya que conectan más con sus intereses y puede dar lugar a una mayor participación. No obs-

tante, tienen una actitud positiva para emplearlas, a la vista de los resultados obtenidos en la experiencia.

Su implicación en la actividad práctica, mientras los alumnos realizaban su vídeo, también respalda estas opiniones. No todos se interesan por mejorar su nivel de conocimiento sobre estas herramientas.

En cuanto a la consideración de estas herramientas como instrumentos para acercarlos a prácticas artísticas de la actualidad, hay variedad de opiniones, que encontramos estrechamente relacionadas con los conocimientos de arte contemporáneo que tienen y con la propia actividad artística

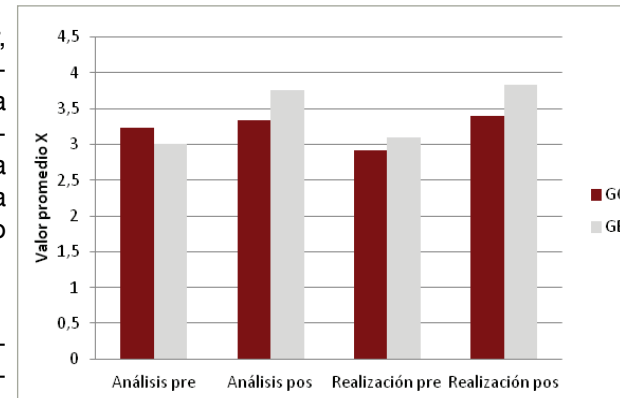
desempeñada. Aquellos que realizan obra propia, encuentran que las TIC pueden ser un medio favorable para mostrar obras y propuestas que se están haciendo con las mismas, y de esta manera incentivar una mirada más creativa hacia las mismas.

### 4.4.3. Comparación de resultados 3: Actitudes de partida y actitudes de después del experimento

Tal como se ha comentado en el apartado anterior, el porcentaje de respuesta no se ha tenido en cuenta en el caso de no ser significativo, de esta manera se va a comparar los valores promedios en las preguntas en las que se ha proporcionado una escala con cinco valores, y en las preguntas abiertas se va a comparar el número de ítems indicados y el tipo de respuesta facilitado.

#### Valoración de conocimientos y procedimientos

En las cuestiones 16 y 17 del pretest se les pregunta de forma hipotética si les gustaría realizar el análisis y producción respectivamente. El objetivo de las mismas es conocer cuál es su actitud y predisposición inicial para realizar actividades de esta índole, para poder compararlo con una pregunta análoga en el postest, en la que nos tienen que dar su opinión, de acuerdo a estos parámetros.



Columna1	Análisis pre	Análisis pos	Realización pre	Realización pos
GC	3,23	3,34	2,91	3,39
GE	3	3,75	3,1	3,83

**Gráfico 74. Comparación de medias de las preguntas 16-17 pretest y 15 del postest.**

Fuente : elaboración propia



Según el gráfico, vemos que de forma general su actitud inicial ante la posibilidad de realizar este tipo de actividad es más o menos parecida, siendo algo inferior en el GE en cuanto al análisis y algo superior en el caso de la producción de algún audiovisual. En los resultados del postest, observamos que el valor promedio crece de forma general en los dos grupos, y por tanto se produce una mejoría en su valoración, aunque como se puede ver el aumento es comparativamente mayor en el GE, sobre todo en la parte de análisis. El GC en este caso da una valoración parecida, por lo que su predisposición a realizar un análisis es prácticamente la misma que su estimación, una vez concluida la actividad.

En el postest se ha propuesto una pregunta en la que se pide que nos indiquen cuál es su opinión en lo que respecta a los ejemplos tratados y analizados en clase vinculados a prácticas artísticas que empleen el vídeo como medio de expresión. En la misma hemos obtenido una estimación superior en el GE puesto que la media ha sido 3,86, próxima al valor “bastante” en comparación con el otro grupo cuya media es de 3,38, y en el que las otras dos medidas centrales se sitúan en el valor 3 o “normal”.

De estos datos inferimos que la propuesta del GE es más favorable para incentivar el análisis de fragmentos audiovisuales en el ámbito escolar, además de propiciar una mejor opinión para producir fragmentos audiovisuales al mismo tiempo que también es más idóneo para acercar a los estudiantes a ciertas propuestas artísticas cuyo formato es el audiovisual. Esto también es evidente en los resultados de la observación participante. Como se demuestra en las distintas apreciaciones sobre su comportamiento, en general, comprobamos que a medida que ha avanzado la propuesta, se ha hecho

visible una progresión de su interés en la explicaciones y en los “pequeños debates” ante cuestiones que iban surgiendo, puesto que contamos con cada vez mayor participación en este grupo. Además la valoración de la realización práctica se corresponde con la concentración que por lo general han demostrado en ambos grupos, pero en este caso más perceptible en el GE.

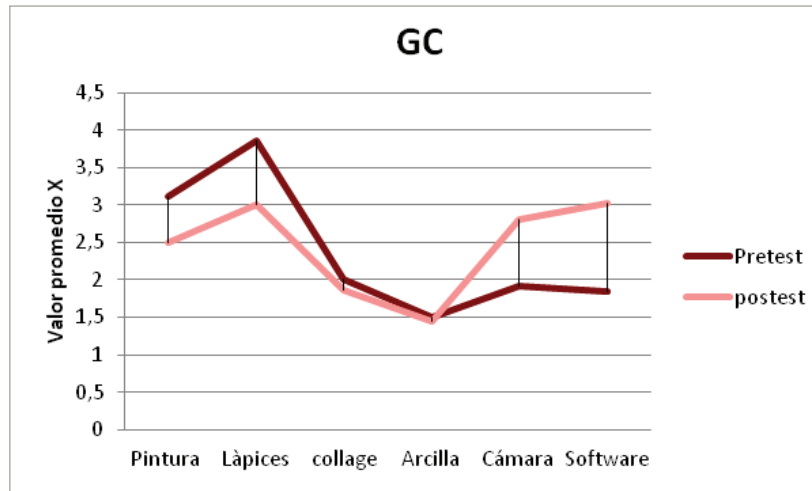
En cuanto al interés despertado por las propuestas artísticas mostradas durante las sesiones en las que hemos analizado diferentes fragmentos, los datos del cuestionario se corresponden con lo que hemos observado durante las clases. Abiertamente han comentado su opinión sobre los mismos, pero debido a que han hecho bastantes preguntas o han interpretado los mismos de forma detallada, entendemos que efectivamente les han resultado atractivos. También, al principio se ha observado que aquellos fragmentos que recibían más comentarios eran sobre todo aquellos pertenecientes al medio televisivo o cinematográfico, sin embargo, a medida que han visto más piezas de esta índole, estos ejemplos relacionados con la producción artística actual, han surgido más comentarios y apreciaciones.

## **Recursos**

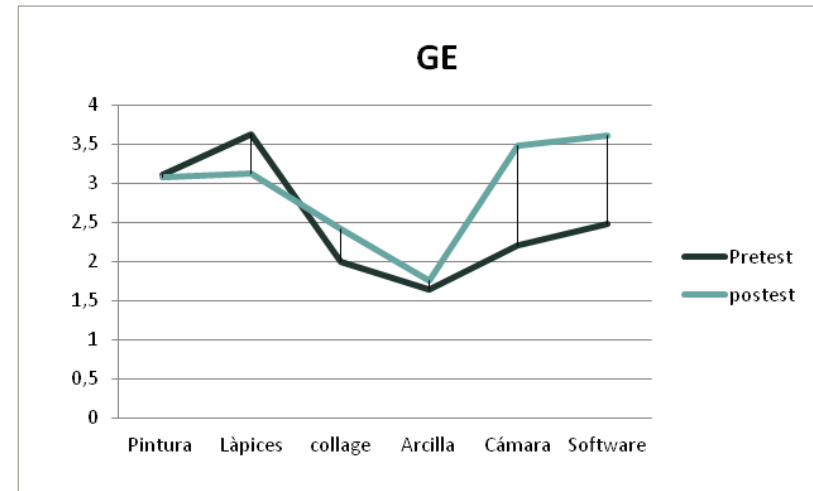
### **Pregunta de control 2**

Con esta pregunta lo que hemos querido comprobar es si existen variaciones en sus opiniones sobre determinados recursos en los distintos momentos en la investigación. Sobre todo nos interesaban la valoración de las herramientas que íbamos a emplear en la actividad práctica, como

el caso de la cámara o los distintos programas de edición de foto o vídeo.



**Gráfico 75. Comparación de resultados de actitud hacia los recursos en EPV entre pretest y postest, GC.**  
Fuente: elaboración propia



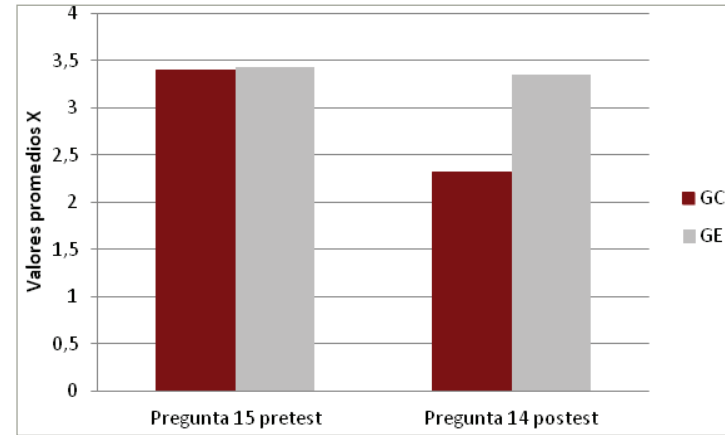
**Gráfico 76. Comparación de resultados de actitud hacia los recursos en EPV entre pretest y postest, GE.**  
Fuente: elaboración propia

En los dos gráficos anteriores donde realizamos una comparación de los valores promedios obtenidos en el pretest y el postest por grupos, se comprueba que en relación a los recursos más habituales o más tradicionales dentro de las aulas de EPV, se mantienen en ambos grupos de forma similar. Aunque bien es cierto que resulta sorprendente el descenso en el postest en la valoración de “lápices” como recurso, y esto se cumple en los dos grupos. Otro detalle que se ha comentado, y que aquí comprobamos mejor visualmente, es que en el GE existe un aumento en el valor promedio del *collage*. La causa de este aumento comparativo la

hemos situado en el tipo de procedimiento con el que hemos trabajado, ya que teóricamente el vídeo que han montado es como un *collage*. Sobre los recursos y herramientas más relacionadas con la actividad práctica, los programas informáticos para la edición y la cámara, el aumento de la media en sus respuestas en el postest es notable en ambos grupos, pero, sin embargo, la distancia con respecto a la opinión inicial es mucho mayor en el GE. Estos recursos alcanzan una puntuación muy por encima del valor medio o “normal” en ambos casos, y casi llega al valor 4 con respecto al *software*, dato que consideramos lógico, ya que, en la

actividad, han manejado mucho más intensamente y con más detalle los programas informáticos, indagando sobre las aplicaciones, herramientas y posibilidades de los mismos, de hecho en muchos casos, las herramientas de estos programas informáticos servían como punto de partida para construir una idea con los fragmentos empleados. Estos datos demuestran una valoración general favorable con respecto a los recursos empleados en la actividad propuesta en la investigación, y una relación con los mismos mucho más satisfactoria en el GE.

Los resultados de la observación realizada durante las sesiones también respaldan estos datos, puesto que como se ha dicho en el apartado anterior, han experimentado más con las herramientas. Obviamente, el GE no ha utilizado la cámara de vídeo o del teléfono móvil, pero entendemos que el ascenso de una mejor opinión por parte de este grupo obedece a una mayor conciencia de poder emplear diferentes recursos como medio de expresión. En los dos cuestionarios también se ha creado una pregunta para identificar la frecuencia de uso de Internet para localizar información, esto en el pretest y otra en el cuestionario final, para comprobar cuál es el uso que han hecho de Internet u otros medios para comprobar datos e investigar por su cuenta.



**Gráfico 77. Comparación entre valores promedios de las preguntas 15 y 14 pretest y posttest.**

Fuente: elaboración propia

La situación inicial sobre este punto es prácticamente igual según delatan sus valores medios de 3,4 en el GC y de 3,43 en el GE. Los otros datos de dispersión también corroboran esta indicación.

Por otra parte, si relacionamos estos datos iniciales con la pregunta correlativa en el posttest, vemos que los datos varían y se dispersan. En primer lugar, el dato que más resalta es el descenso de la media en los dos grupos, muy leve en el GE, pero más acusado por el GC, por lo que se concluye que la actividad realizada no ha intervenido contundentemente en su interés para localizar información o datos de lo que se ha tratado en las mismas, hecho que queda patente sobre todo en el GC.

Según la mediana en los resultados de la pregunta 14 del posttest es de 4, equivalente al valor “bastante”, lo que nos lleva a confirmar que el interés por encontrar e investigar sobre determinadas

cuestiones abordadas durante el experimento es más acusada en el grupo experimental.

La pregunta del postest sobre este aspecto consta de dos partes. En la primera parte ya se han analizado los resultados, y en la segunda parte se pide que nos indiquen donde han localizado esta información. Por eso, pensamos que es importante señalar el número de participantes que han reflejado los medios empleados para este fin. Es llamativo que en el GC exista un porcentaje bastante bajo de respuesta, un 29% con respecto a la muestra total, y un 58% con respecto al número de participantes del grupo de control, existe por tanto una diferencia del 12% con respecto al GE según la muestra total y un 22% en el segundo caso.

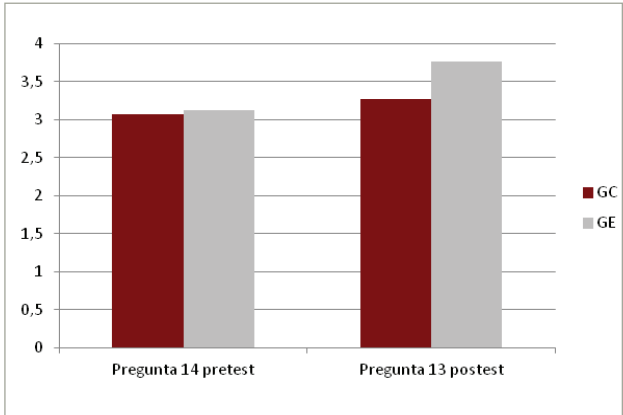
Al respecto también comentamos que el número de ítems aportados por el GE es bastante mayor, pues 37 estudiantes han señalado 2 o más ítems frente a los 9 del GC. Así mismo se comenta que aquellos medios comentados por el GE son más específicos y precisos en este grupo. Youtube se erige también como principal medio para ampliar la información aportada durante las sesiones. De ello concluimos, al igual que hicimos con otros resultados, que esta plataforma no sólo es utilizada para la visualización pasiva de vídeos, sino que también puede ser considerada para difundir su propio material, y para localizar información.

El análisis y comparación que se ha hecho en esta parte de la pregunta, también lleva a confirmar que aunque su valoración no se haya situado por encima de la que tenían inicialmente, vemos que aquellos que tienen una actitud más positiva

y se han documentado más, ofrecen más variedad en sus respuestas, y por tanto parecen tener más recursos para localizar información de esta índole.

Valoración sobre el docente

Para la detección de la actitud que tienen los estudiantes hacia docentes se ha formulado una pregunta en el pretest (pregunta 14), y otra pregunta en el postest (pregunta 13). La relación y comparación entre ambas se dirige a advertir un posible cambio entre su actitud inicial hacia el profesor en el empleo de recursos TIC para sus clases, y cuál ha sido su valoración en este caso concreto a través del empleo de estos recursos.



GRUPOS	Pregunta 14 pretest	Pregunta 13 postest
GC	3,07	3,27
GE	3,12	3,76

Gráfico 78. Comparación entre valores promedios entre las preguntas sobre la valoración docente. Fuente: elaboración propia

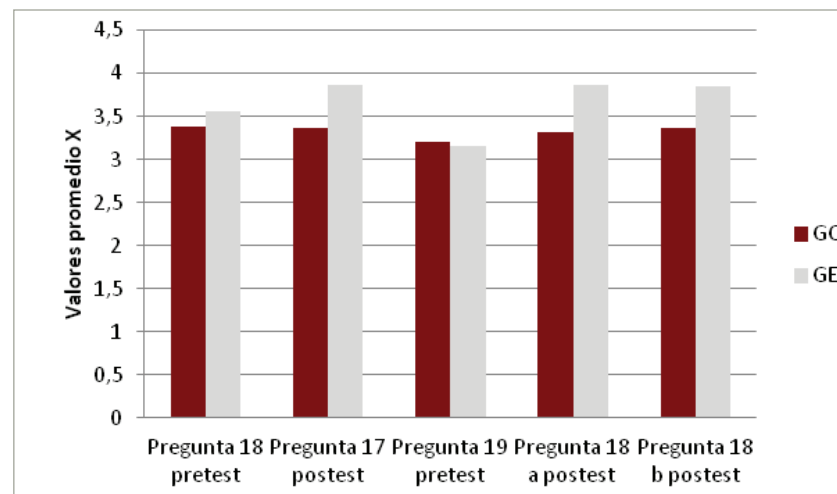
En el gráfico observamos que la actitud inicial está igualada en los dos grupos, y corresponde al valor intermedio o “normal”. Este dato se relaciona como se ha comentado con la postura de los docentes para emplear estos recursos, puesto que de forma general sólo en casos puntuales se utilizan y con unos objetivos diferentes a usarlos como vehículos para producir una obra propia. Por esto, la pregunta del postest se ha formulado para confirmar que, efectivamente, el usarlos para la producción creativa interviene en su actitud hacia el docente.

Si tenemos en cuenta los datos del cuestionario final, vemos que en el GE el aumento es significativo en comparación con el otro grupo no sometido al estímulo. La propuesta que se ha desarrollado en el grupo experimental es más favorable a la hora de presentar las TIC como medio de trabajo, y además aumenta su estima hacia el docente.

La causa de este aumento, más allá del planteamiento de la propuesta práctica basada en la apropiación audiovisual y en el empleo de instrumentos TIC, que han sido prácticamente idénticos en ambos casos, está determinada por la presentación de la misma y de los ejemplos analizados, además de otros aspectos metodológicos como la puesta en común en pequeños y en gran grupo o la construcción de los propios parámetros de la actividad entre todos y no sólo los prefijados por el docente.

## Aprendizaje

En este subapartado vamos a comparar inicialmente dos preguntas del pretest y dos del postest, relacionadas con la actitud hacia la asignatura y su importancia educativa, y el interés y participación en clase.



Columna1	P. 18 pretest	P.17 posttest	P. 19 pretest	P. 18 a posttest	P.18 b posttest
GC	3,38	3,37	3,21	3,31	3,37
GE	3,56	3,87	3,15	3,87	3,84

**Gráfico 79. Comparación entre preguntas sobre EPV y participación en clase, pretest y postest.**

Fuente: elaboración propia

En relación a la valoración personal (pretest) y de la importancia educativa de la asignatura (postest), hay que comentar que la opinión inicial está muy igualada, sin embargo, después del experimento vemos que la opinión sobre la importancia de EPV aumenta considerablemente en el GE, y llega a alcanzar casi el valor 4 o “bastante”.

En las otras dos preguntas que comparamos sucede prácticamente lo mismo, inicialmente, la participación que ellos creen tener de forma general en

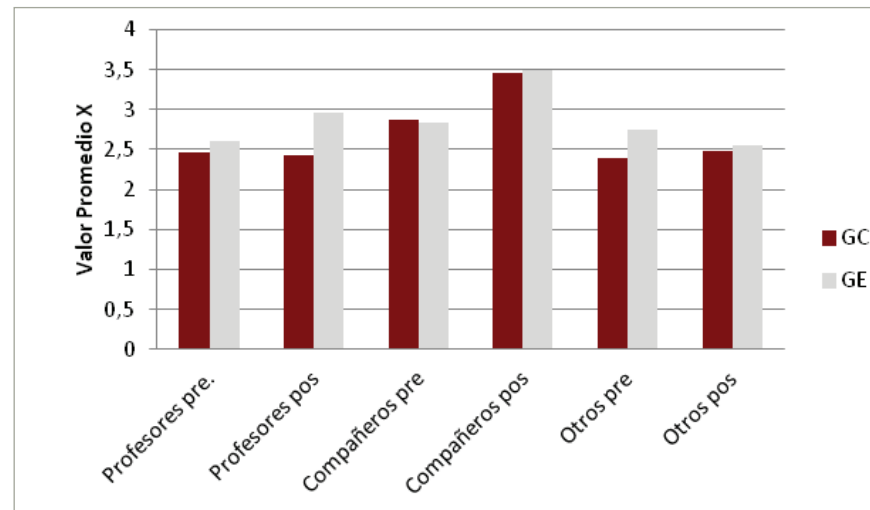
clase es aceptable, un poco por encima del valor normal, y en ambos casos de forma muy parecida. Sin embargo la participación en concreto, en las actividades que hemos desarrollado en clase, es comparativamente superior. Los valores promedios en las dos partes de la pregunta 18 están próximos al valor 4 o “bastante”, por lo que la participación que ellos estiman que han tenido es muy superior.

De hecho, si comparamos la pregunta 15 del postest les hemos preguntado si les había gustado el análisis de fragmentos audiovisuales y la realización de un vídeo con ésta, vemos que existe una fuerte relación entre su valoración personal hacia

estas actividades y su participación en clase, tal como vemos en el gráfico 60.

### Pregunta de control 3

El siguiente par de preguntas tiene como objetivo determinar cuál es su interés de lo que tratan en clase a raíz de la frecuencia con la que comentan estas cuestiones con diferentes grupos de personas: profesores, compañeros y otros. Tal como se ha señalado al inicio de este epígrafe, se ha formulado exactamente igual en los dos cuestionarios que hemos facilitado al inicio y al final de la experiencia.



**Gráfico 80. Pregunta de control 3. Comparación de la pregunta 20 del pretest y 19 del postest.**

Fuente: elaboración propia

Los resultados que se ofrecen en el gráfico son bastante positivos en relación a “compañeros” y “profesores”, y peores en el caso de “otros” que la mayoría de ellos han identificado como familia o amigos.

Si nos fijamos en los valores promedio del inicio, comprobamos una paridad en sus respuestas, a excepción de “otros” en el que la media se acerca al valor 3 o “normal”, y por lo tanto es algo más elevado en el GE. Los datos obtenidos en el posttest demuestran que hay un aumento significativo en el GE, a excepción de “otros” donde vemos que decae la frecuencia con la que comentan cuestiones tratadas en clase con este grupo de personas, mientras que en el GC se mantiene igual en el caso de “profesores” y “otros”.

El cambio más destacable acontecido según el gráfico lo protagoniza la frecuencia con la que comentan cuestiones tratadas a los compañeros, ya que, en ambos grupos, supera el valor intermedio o “normal”, lo que muestra que, en general, un interés visible por lo que han hecho, y que incluso lo han prolongado fuera del horario escolar al comentar con sus compañeros y profesores temas abordados en clase. Si que, por otra parte, todavía no se ha conseguido una conexión más evidente con el ámbito personal, o fuera del contexto escolar.

#### **Pregunta 20 posttest**

Debido a que esta pregunta no tiene su correspondiente análoga en el cuestionario inicial, y la comparación entre grupos se ha analizado en el epígrafe anterior, lo que se hará en este momento es relacionar los resultados de esta pregunta con algunos de los aspectos principales reflejados por la observación participante y las entrevistas hacia los docentes.

La última sesión ha sido dedicada a la presentación de sus trabajos y se les ha pedido una autoevaluación de su trabajo y actitud y si sus expectativas en relación al mismo se han cumplido o no.

Sus respuestas en general se corresponden con las obtenidas en la pregunta 20. Los comentarios son más numerosos y positivos en el GE, así como la valoración de su trabajo.

### **Docentes**

#### **Entrevista semiestructurada (momento 1 y 2)**

Del mismo modo que se ha hecho con los resultados obtenidos en los cuestionarios, realizaremos la comparación de la actitud de los docentes en un momento y otro de la investigación de acuerdo a los parámetros que analizamos en relación al rasgo actitudinal.

En primer lugar consideramos en la entrevista al inicio del experimento cuál era su opinión sobre el empleo del arte contemporáneo en general, y sus posibilidades para emplearlo en las aulas. Como ha quedado de manifiesto, en general existe una actitud positiva, pero sus impresiones y datos aportados delatan que en muy pocas ocasiones han sido aplicados para abordar algún tema en concreto.

Según vemos en la entrevista de después de la conclusión del experimento, existe una actitud más positiva en general sobre la experiencia en ambos grupos, pero destacan las mayores posibilidades que ha proporcionado la propuesta del GE, a la luz de sus resultados. De hecho, la metodología les ha parecido más interesante en este grupo, ya que a través de la unión, mezcla y manipulación de los fragmentos ya creados, los alumnos han establecido una relación más conceptual entre las imágenes, y han tenido que pensar más este aspecto. Prue-



ba de ello es que incluirán esta forma de trabajo en próximos cursos, además de ciertos ejemplos y formatos audiovisuales próximos a la creación contemporánea.

En relación al lenguaje audiovisual existe una opinión parecida, en la entrevista inicial, todos los profesores advierten que es importante tratar los medios audiovisuales desde diferentes perspectivas, aunque no precisen de qué manera sería conveniente hacerlo desde esta asignatura, priorizan en mayor medida el análisis. En la siguiente entrevista detectamos opiniones diferentes, puesto que no consideran tan positivo que se trabaje en casa, ya que difiere de la forma de trabajo habitual de la clase, y también no hay una clara decantación por una propuesta u otra para abordar el lenguaje audiovisual en diferentes formatos, ya que indican que ambos métodos son interesantes. No obstante, y a la luz de los resultados de la realización práctica, hay una cierta preferencia por la propuesta del GE.

En la opinión sobre los recursos TIC también existe cierta unanimidad en la parte inicial de las entrevistas, puesto que son consideradas indispensables y herramientas de trabajo que hay que procurar y emplear activamente. Todos coinciden que a pesar de ser importantes, no se usan con la frecuencia que se desearía, bien por motivos pedagógicos, o bien por falta de dotación u organización en el centro. Esta opinión se ha mantenido en la entrevista posterior, sobre todo como causa principal para los problemas surgidos durante las sesiones. Su visión de estas herramientas como recurso para poder desarrollar aspectos creativos es favorable en general, aunque con ciertas matizaciones.

De lo que se puede inferir que la experiencia ha contribuido a la reflexión sobre ciertas ideas pre-

concebidas de los docentes sobre estos aspectos y también a ampliar sus horizontes y materiales didácticos, algo que se ha observado también durante las sesiones.

En cuanto a la opinión que tienen de los alumnos, de su aprendizaje, interés o motivación, según las impresiones recogidas antes y después, vemos que según nos dicen al principio, el nivel de atención e implicación es irregular por diferentes circunstancias personales o sociales, también la opinión que se tiene mayoritariamente es que los alumnos acusan cierto desinterés y que el sistema educativo contribuye al mismo, ya que cada vez hay menos horas y más pretensiones.

Sin embargo, la opinión sobre cómo los estudiantes han participado, colaborado o implicado es en general buena. Las razones de este cambio es porque al romper con su ritmo normal de trabajo, traer y trabajar con materiales que conectan en mayor medida con sus intereses, ha dado lugar a una mayor implicación. Mucho mayor en el GE, puesto que según nos dicen, estos estudiantes han mostrado más participación, más interés en compartir sus obras y difundirlas, además de explicarle a otros lo que han hecho, circunstancia que no se ha comentado con respecto al GC.

A large, stylized number '5' is centered within a white circle. A horizontal line, colored in a light blue-grey, bisects the circle and the number. The bottom half of the circle and the lower portion of the number are filled with a light blue-grey gradient. The entire graphic is set against a dark blue background.

5

# Conclusiones



## 5. CONCLUSIONES

*La línea entre el arte y la vida debe mantenerse tan fluida, y quizás indistinta como sea posible.*

Allan Kaprow

### 5.1. Conclusiones sobre el marco conceptual y teórico

En los primeros epígrafes del estado de la cuestión, se ha hecho un breve recorrido por las teorías más relevantes en relación a la educación artística y estética, y el papel que ha desempeñado en todo momento dentro del marco educativo. En realidad observamos que generalmente ha tenido un carácter instrumental, sobre todo su importancia se ha relacionado con la función social o económica que detentaban las artes plásticas en cada momento y en cubrir las necesidades de los núcleos de poder. Desde las primeras décadas del S.XX se empiezan a gestar diferentes teorías que desarrollan planteamientos pedagógicos que hacen que este área de conocimiento ocupe un valor central y la educación de la experiencia estética adquiere relevancia.

Existe en este momento una atención a la experiencia artística para que cualquiera pudiera participar en la misma, al mismo tiempo que en los procesos constitutivos de simbolización, de esta manera se posiciona como un factor clave para el desarrollo emotivo, social e intelectual.

Muchos de estos casos, sin duda revolucionarios (Lowenfeld o Read), no dejan de participar en un ideal un tanto abstracto de individuo y se ha descuidado aspectos interpretativos importantes de desarrollar con respecto a las producciones culturales y las manifestaciones artísticas y simbólicas en distintas épocas.

La inclusión de aspectos interpretativos del lado de los creativos, permite desarrollar capacidades intelectuales, así como de tipo social, relacionadas con la comprensión entre culturas y diferentes modos de representar. El individuo no permanece siempre como creador de arte, sino que también se convierte en consumidor de arte.

En las últimas décadas se toma verdadera conciencia de que la educación artística es eclipsada por la cultura visual en la actualidad, que engloba imágenes de todo tipo.

A través del arte se ponen en evidencia las interrelaciones en los productos humanos –artísticos–, entre el proceso de creación y el contexto sociocultural del que procede y en el que se practica.

El cambio de enfoque acontecido pivota de forma especial en la superación de tradiciones de educación artística exclusivamente soportadas en la producción de objetos con valor estético y meramente expresivos, para hacer de esta materia de trabajo un lugar más de reflexión sobre nuestra cultura y nuestra realidad.

Por esto, el campo de acción de los Estudios Visuales aplicado al mundo educativo supone evidenciar un contexto social y cultural determinado. La importancia de la subjetividad sujeta al significado de ciertos productos culturales es un factor vital desde el que partir. Su desarrollo no depende tanto de arqueologías de teorías que se van superponien-

do a través de distintas épocas históricas, sino que más bien se desarrollan a partir de una condición nueva, siempre en continua revisión.

Por esta razón el concepto esencialista del arte se ve modificado, para desvincularse de los intereses de una clase dominante y se abre a una acepción mucho más amplia, integrada e inclusiva.

El cine y la fotografía, al lado de otros medios de creación de imágenes en la actualidad, han creado innumerables cuestiones acerca de la representación de la realidad: el realismo. En un segundo plano, aunque no menos relevante, se les ha colocado en “ese otro poder sensible” que ha descubierto el siglo de la estética, que es el de suscitar la visión. La estética por este motivo debe estar presente en las aulas por su interés subyacente, no sólo por el arte, sino por lo sensorial y lo sensitivo. Algo que sí se tiene en cuenta que nuestra cultura, denominada de lo “visual”, y esto es de importancia suprema para generar pensamiento y al mismo tiempo todo lo contrario.

Una idea bastante definitoria de este cambio sustancial es la propuesta por Arnheim, para él, mientras que la religiosidad aportaba seriedad y espiritualidad, ahora, se aporta mucha destreza visual, pero al mismo tiempo existe una gran superficialidad mental.

Lo relevante de esta posición es que las obras debieran tener la función de cambiar nuestra experiencia e incidir sobre ella.

Dentro de la situación concreta de España, vemos que en el sistema educativo no han calado estos programas que amplían los horizontes de la educación artística. La educación está profundamente ideologizada, y los sucesivos cambios de gobierno y el consecuente cambio de leyes han creado una profunda inestabilidad en los fundamentos

de nuestro sistema educativo, y más perceptible en las enseñanzas artísticas, que se encuentran menos asentadas a nivel académico.

La investigación en este aspecto se ha encaminado a elaborar una serie de estrategias de menor o mayor acierto con una proyección puntual, para emplear en un momento concreto, bien para escapar de la rutina, tan enemiga de la educación actual y de la creatividad, o bien para cumplir una serie de indicaciones ministeriales, aunque no se practiquen con un apoyo pedagógico sólido.

Al igual que sucede con la educación artística, la creatividad, desde que surge el interés por investigarla en el mundo científico, está sujeta a los avatares y demandas sociales. Como se ha visto en el análisis realizado, se observa que las últimas investigaciones, que además tienen especial calado en el mundo educativo, se alejan de ciertas posturas que la sitúan como patrimonio de unos pocos, de la exclusividad y privilegio, así como de la idea de innovación y originalidad. Todas estas cuestiones están muy ligadas tradicionalmente a la creación artística.

Actualmente existe un interés creciente por considerar el trabajo de la creatividad para la transformación social. Se deja de entender como una capacidad para ser desarrollada individualmente, puesto que lo importante es movilizar a los sujetos dentro de un ambiente participativo y motivador para que se pongan en juego las aptitudes individuales para emprender un proyecto creativo conjunto.

En este sentido, la creación de estrategias y métodos para el desarrollo de la creatividad debe tener en cuenta las diferentes habilidades puestas en juego a través de las TIC, que mediatizan el proceso de apropiación cultural y nuestra relación con la realidad.

Todas estas cuestiones quedan también reflejadas en los métodos de creación actual basados en la participación social que ha generado una reinención de la práctica artística, que cada vez actúa como catalizadora de una transformación al incluir a una audiencia más amplia en este proceso, y que una vez más las TIC son instrumentos poderosos para propiciar esta modificación de paradigma. Lo verdaderamente relevante de este nuevo escenario son las nuevas habilidades y actitudes que se despiertan para interrogar, reflexionar e intervenir de una forma más participativa en los problemas y necesidades del entorno, por lo que la interpretación del mismo debe ser un factor principal a tal efecto.

La educación, y en especial la educación artística, no deben soslayar el papel tan relevante que tiene al respecto, ya que facilitar el acceso a la actividad creativa hace que sus conocimientos e ideas se hagan de forma tangible, algo que es especialmente posible a través de las TIC. Y por tanto, esta participación hace que seamos más conscientes del mundo que nos rodea, dado que el arte instala en nosotros una manera de pensar y de ver las cosas bajo otro prisma, así como hacer conexiones entre temas sin una relación aparente.

Si bien la desaparición del autor supone aislar el derecho de creación que el ser humano nunca debiera de haber abandonado, y también se habla en términos de la construcción de una realidad más democrática, es cierto que no hay que olvidar la otra cara de este cambio, y no dejarse llevar por estas consignas esperanzadoras. Una mayor circulación de la imagen, la facilidad, instala en ese mismo terreno la idea del atajo, lo inmediato, para lo que se hace necesario además de la participación, una recontextualización de lo cotidiano, asumir todo

aquello que nos llega del entorno mediático, ya sea a través de la apropiación de los signos, códigos o mecanismos de producción de “sentido” consumidos.

En el análisis de la apropiación desde un punto de vista de la creación artística contemporánea se ha puesto de relieve las posibilidades de esta práctica dentro de la misma, puesto que efectivamente se ha encontrado una pertinencia relativa en las distintas cuestiones que se acaban de comentar. Si apropiarse de algo es literalmente “coger algo inicialmente ajeno para hacerlo propio”, bajo esta óptica, supone un pulso reivindicativo para una situación en la que seamos más conscientes, más participativos y reflexivos, a través de desechar las ideas preconcebidas que hacen identificar objetos y contenidos como propiedad exclusiva de una minoría, y que está muy distanciada de la idea de “cultura libre” vinculada estrechamente a Internet y la nueva situación mediática.

Por este motivo, si en el S.XVIII y S.XIX se empiezan a regular los sistemas educativos de acuerdo a una lógica de la repetición, en hacer lo mismo una y otra vez, al igual que la cadena de montaje de la recién nacida industria, es natural pensar que en la Sociedad de la Información y la Comunicación, los patrones y la dinámica de aprendizaje deben ser acordes a la misma, y por tanto es de vital importancia crear nuevos métodos y estrategias que participen en esa coherencia.

## 5.2. Conclusiones sobre la investigación

La forma en que se ha planteado la presentación de las conclusiones de la investigación llevada a cabo en los centros educativos ha sido la de contrastar las hipótesis según el método elegido para su verificación. Creemos conveniente recordar que en su mayoría las hipótesis se han formulado de acuerdo a los objetivos y problemas planteados en la investigación. Pero para verificarlas ha sido necesario realizar una comparativa entre las condiciones antes de empezar el experimento y las de después,

por lo que los instrumentos para recabar datos e información se han orientado en esta línea.

De esta forma se busca ahondar en los aciertos y en los inconvenientes para determinar su utilidad y sus posibles aplicaciones.

### 5.2.1. Verificación de las hipótesis

Para la contrastación de las hipótesis se ha considerado que se realice una relación de las mismas de acuerdo al procedimiento metodológico empleado en cada caso.

**Tabla 40. Contraste de hipótesis**

Hipótesis	Método de verificación		Contraste
H1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis comparativo de frecuencia de respuestas positivas y correctas y mayor número de ítems y descripción en un conjunto de preguntas.</li> <li>Análisis descriptivo entre las condiciones de partida (pretest- 1ª sesión) y al término de la investigación (posttest)</li> </ul>		Contrastación entre porcentajes y frecuencias según grupos de investigación en el momento 1 y momento 2.
	Pretest	Posttest	Contrastación cualitativa. Mayor número de ítems y descripción.
	Preguntas 2-6	Preguntas 1-5	
	Pregunta de control 1		Contrastación cualitativa. Participación en los análisis.
	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Observación participante.</b> Análisis de intervenciones y participación en la parte de reflexión crítica durante las sesiones 2-4.</li> <li>Análisis de las obras propias. Sesión 8ª y 9ª.</li> <li><b>Entrevista a los docentes colaboradores</b> (momento 2). Análisis cualitativo y comentarios de los alumnos. <ul style="list-style-type: none"> <li>Preguntas 4, 9-10, 11 y 17.</li> </ul> </li> </ul>		Valoración de los trabajos realizados.
			Contrastación cualitativa. Valoración de las respuestas positivas.
			La H1 será validada si la comparativa y el número de respuestas positivas es favorable en el grupo sometido al estímulo y según las respuestas de los docentes.



H2	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Pretest. Preguntas</b></li><li>• Análisis a través de las preguntas realizadas en la <b>primera entrevista</b> (momento 1) a los profesores colaboradores.<ul style="list-style-type: none"><li>- Comparación formación-actitud con sus respuestas.</li><li>- Preguntas 7-14</li><li>- Pregunta 22</li></ul></li><li>• <b>Observación participante.</b> Análisis de las intervenciones del docente en relación a los ejemplos. Parte análisis-reflexión.</li></ul>	<p>Contrastación cualitativa. Análisis cualitativo de las respuestas.</p> <p>La H2 será validada según la exactitud y validez de sus respuestas.</p>				
H3	<div><ul style="list-style-type: none"><li>• Análisis estadístico comparativo entre variables en los dos momentos de la investigación. La escala utilizada es de 1 a 5 (A).</li><li>• Análisis comparativo de frecuencia de respuestas positivas y correctas y mayor número de ítems y descripción en un conjunto de preguntas (B).</li></ul><table><thead><tr><th>Pretest</th><th>Posttest</th></tr></thead><tbody><tr><td>Preguntas 8-10 (A) Pregunta 15 (A)</td><td>Preguntas 7-9 (A) Preguntas 14 (A y B)</td></tr></tbody></table><p>Comparación entre pretest. Preguntas 11-12 (B) y Observación participante: Análisis comparativo de conductas sesiones 6ª-8ª/9ª.</p><ul style="list-style-type: none"><li>• Pregunta 13 entrevista segunda parte de los docentes.</li></ul></div>	Pretest	Posttest	Preguntas 8-10 (A) Pregunta 15 (A)	Preguntas 7-9 (A) Preguntas 14 (A y B)	<p>Mediante la media, moda y mediana. Comparación de crecimiento valor promedio en los dos grupos y momentos de la investigación. Comparación respuestas positivas y número de ítems.</p> <p>Contrastación cualitativa/ cuantitativa. Comparación de conductas y actitudes en las diferentes sesiones. La H3 será validada si el valor promedio es superior a 3, porcentaje y número de ítems favorable al GE. También si su actitud en el aula es favorable.</p>
Pretest	Posttest					
Preguntas 8-10 (A) Pregunta 15 (A)	Preguntas 7-9 (A) Preguntas 14 (A y B)					
H4	<div><ul style="list-style-type: none"><li>• Análisis estadístico comparativo entre variables en los dos momentos de la investigación. La escala utilizada es de 1 a 5 (A).<ul style="list-style-type: none"><li>- Comparación entre diferentes preguntas de los test.</li></ul></li></ul><table><thead><tr><th>Pretest</th><th>Posttest</th></tr></thead><tbody><tr><td>Pregunta 10</td><td>Pregunta 10</td></tr></tbody></table></div>	Pretest	Posttest	Pregunta 10	Pregunta 10	<p>Mediante la media, moda y mediana. Comparación de crecimiento valor promedio en los dos grupos y momentos de la investigación.</p> <p>Contrastación cualitativa. Correspondencia entre diferentes</p>
Pretest	Posttest					
Pregunta 10	Pregunta 10					
	Pregunta control 2	La H4 será validada si el crecimiento es mayor en el GE y es superior a 3 (X)				
H5	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mediante un conjunto de preguntas en la primera parte de la entrevista llevada a efecto con el docente-colaborador. Correlación entre preguntas.<ul style="list-style-type: none"><li>- Preguntas 15-17 y 20. Relación con preguntas 3-14.</li></ul></li></ul>	<p>Contrastación cualitativa. Correspondencia entre diferentes preguntas.</p> <p>La H5 será validadas si existe correspondencia entre las respuestas.</p>				

H6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis estadístico comparativo en momento 2 de la investigación. La escala utilizada es de 1 a 5. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pregunta 15. Postest.</li> <li>-</li> </ul> </li> </ul>		A través de la media, moda y mediana. Se comparará con los resultados del GC.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante. Valoración crítica del comportamiento y actitud en las sesiones 2ª-4ª y 6ª-8ª/9ª</li> <li>• Segunda parte de la entrevista. Opinión sobre la pertinencia de los contenidos. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preguntas 3-4</li> </ul> </li> </ul>		Contrastación cualitativa. Resultados del análisis de las actitudes y comportamientos. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de las repuestas positivas.</li> </ul> La H6 se validará si las respuestas son favorables para el GE.
H7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis estadístico comparativo entre variables en los dos momentos de la investigación. La escala utilizada es de 1 a 5.</li> </ul>		A través de la media, moda y mediana. Se comparará los resultados de partida con los del final del experimento.
	Pretest	Postest	
	Preguntas 16 y 17	Pregunta 15	Si el número es mayor y si la actitud es cualitativamente más favorable en el GE, además de los comentarios de los docentes, se confirma la H7.
	Pregunta 19 Pretest		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante. Valoración actitudes y participación en las sesiones 2ª-8ª/9ª</li> <li>• Comparativa entre conjunto de preguntas de la entrevista a colaboradores. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pregunta 21 (momento 1)</li> <li>- Preguntas 12, 15 y 16 (momento 2)</li> </ul> </li> </ul>		
H8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis estadístico comparativo entre variables en los dos momentos de la investigación. La escala utilizada es de 1 a 5. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pregunta de control 3.</li> </ul> </li> <li>- Observación participante. Análisis de actitud y comentarios sesiones 2ª-4ª y 8ª/9ª</li> </ul>		A través de la media, moda y mediana. Se comparará los resultados de partida con los del final del experimento.  Si el número es mayor en el GE y existe correlación con la actitud observada durante la experiencia se confirma la H8.
	H9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis estadístico comparativo entre variables en los dos momentos de la investigación. La escala utilizada es de 1 a 5.</li> </ul>	
Pretest		Postest	
Pregunta 13. Valoración del docente.		Pregunta 14. Valoración del docente.	Si el número es mayor y comparativamente superior en el GE, se confirma la H9.
Pregunta 17. Valoración asignatura.	Pregunta 18. Valoración asignatura.		

H10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis cualitativo a través de las entrevistas al profesor-colaborador y comentarios de los alumnos.</li> <li>- Preguntas 17-19 (momento 1)</li> <li>- Preguntas 6-7 (momento2)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante. Análisis de los recursos disponibles y la gestión de los mismos.</li> </ul>	Si la consideración sobre los espacios y recursos corresponde con su interés, se confirma la H10.
-----	--	---

Fuente: elaboración propia

### **Hipótesis primera**

Para proceder a la verificación de esta hipótesis, primero se realizará una recapitulación de los resultados obtenidos según los instrumentos empleados y después, la hipótesis será validada si en todos ellos obtenemos resultados favorables según el método de contrastación.

### **Pretest y posttest**

- Preguntas 1-7, pretest: condiciones de partida.  
En este bloque de preguntas se ha verificado que las condiciones de partida en los dos grupos.
  - Pregunta 1. Identificación de las actividades artísticas fuera del horario escolar.  
Mayor porcentaje en GE (Grupo Experimental), un 6% más.
  - Las preguntas 2-4 han sido dedicadas a identificar conocimientos generales sobre arte, y las condiciones de las que parten son similares. Los porcentajes y frecuencias de respuestas son prácticamente iguales, sólo existe una mayor diferencia entre el porcentaje de respuesta correcta y "semicorrecta" en el GE en la p. 4, del 5%.
  - Las preguntas 5 y 6, donde se han detectado los conocimientos previos sobre el lenguaje audiovisual.
- Pregunta 5. Frecuencias y porcentajes similares

(Gráfico 11)

GC (Grupo de Control): 5%

GE: 8%

- Pregunta 6: Frecuencias respuestas completas iguales 25% en ambos grupos (Gráfico 14).

- Preguntas 1-5 posttest.  
En este bloque de preguntas se ha determinado el nivel de conocimientos durante la experiencia aplicados a una serie de ejemplos.
  - Preguntas 1-3. Lo que se ha buscado con estas preguntas es verificar la aplicación de los contenidos relacionados con las propuestas artísticas que emplean el audiovisual.
  - En las preguntas 1 y 2 hay mucha más variedad en su respuesta tal como vemos en los gráficos 65 y 66 en el GE, y además sus respuestas son cualitativamente más correctas, concisas y emplean recursos utilizados durante las sesiones para determinar aspectos técnicos y representativos de las imágenes.
- En la pregunta 3, observamos que el porcentaje de respuestas correctas es un 10% mayor en el GE.
- Pregunta 4. Análisis de una escena.  
El porcentaje de respuesta es de 10% mayor en el GE (Gráfico 47 y 69)  
El porcentaje de respuesta completa es superior

en un 25% en el GE.

Cualitativamente, las respuestas obtenidas por este grupo son más variadas para indicar características técnicas, visuales y auditivas, así como narrativas.

- Pregunta 5. Identificación función música.

El porcentaje de respuesta a esta pregunta es favorable en el GE en un 8% (Gráficos 49 y 70).

En el GE se han producido respuestas con más ítems, un 28% más (Gráfico 49).

- Pregunta control 1 (pregunta 6 pretest y pregunta 7 posttest). Primer plano.

Respuesta correcta al final del experimento: 16% más en el GE.

Respuesta completa al final del experimento: 23% más en el GE.

### **Observación participante:**

- Mayor participación en el análisis crítico de forma progresiva en el GE. Respuestas más elaboradas. Conexión de conceptos entre las distintas sesiones.

- Trabajo realizado sesiones 6-8/9.

- Entrega del trabajo. 13% superior en el GE.

- Más interés entre los compañeros y más detallado el proceso de trabajo en el GE.

Mayor satisfacción el trabajo realizado en el GE, de forma progresiva en el GE. Respuestas más elaboradas. Conexión de conceptos entre las distintas sesiones.

- Trabajo realizado sesiones 6-8/9.

- Entrega del trabajo. 13% superior en el GE.

Más interés entre los compañeros y más detallado el proceso de trabajo en el GE.

- Mayor satisfacción el trabajo realizado en el GE.

### **Entrevista a los docentes (segunda parte)**

- Valoración de propuestas para arte y para audiovisual (pregunta 4).

La mitad valora que ambas positivas. La otra mitad se decanta por la propuesta del GE, sobre todo como aproximación al arte contemporáneo. Valoración de metodologías (pregunta 9 y 10).

En relación a la valoración de la metodología de trabajo practicada en el GE, es positiva en todos los casos, mientras que en el GC es sólo la mitad la que la valora positivamente.

Inclusión prospectiva. Todos incluirían la propuesta del GE en sus programaciones.

Con los datos y resultados aquí expuestos se verifica la hipótesis primera, por lo que se puede afirmar que “El diseño de una estrategia didáctica acorde con el fenómeno de la apropiación, como método, posibilita una conceptualización más adecuada que otros métodos de trabajo sobre la capacidad expresiva y creación de significados en el medio audiovisual”.

### **Hipótesis segunda**

#### **Pretest**

Según se ha comprobado en las primeras preguntas del pretest, los estudiantes trabajan, identifican y tienen más nociones de obras artísticas ubicadas entre el Renacimiento y principios del SXX. No han visto, ni saben identificar una obra de arte contemporáneo.

### **Entrevista docentes (primera parte)**

- Imprecisión en sus respuestas. Citan a autores que no trabajan en la actualidad: desconoci-

miento general de artistas y prácticas artísticas en la actualidad (preguntas 7-14).

- No se especifica qué posibilidades ofrece tratar arte contemporáneo para tratar temas sociales o culturales de la actualidad (preguntas 7-10) Arte contemporáneo sinónimo de facilidad de ejecución.
- Interés hacia el arte contemporáneo relacionado con la propia actividad artística del docente.
- Tratamiento del audiovisual. Análisis y práctica propuesta en actividades marcadamente separadas. Sólo empleo de ejemplos cinematográficos, televisivos y publicitarios sin objetivo claro (pregunta 13).
- Unión entre EPV y alfabetización audiovisual, pero sin un planteamiento claro.
- No se emplean nuevas propuestas por falta de tiempo, muchos contenidos y poca disciplina entre el alumnado (pregunta 22).

#### **Observación participante**

- Desconocimiento de ejemplos artísticos propuestos.
- Problemas a la hora de identificar los recursos empleados, procedimiento técnico y elementos audiovisuales y significados en los ejemplos artísticos.
- Valoración positiva sólo a los ejemplos conocidos.

Por todas estas afirmaciones, la hipótesis segunda queda validada pudiendo anunciar que “La reflexión sobre las posibilidades didácticas del arte contemporáneo y de los medios audiovisuales es insuficiente por parte de los docentes

de EPV en el contexto de producción de imágenes en la actualidad”.

#### **Hipótesis tercera**

#### **Pretest A (situación inicial) y postest B (uso prospectivo)**

- Pregunta 8 (A) y 7 (B). Uso dispositivo para fines didácticos.  
GC: X3,32 (A) y X3,47 (B)  
GE: X3,36 (A) y X3,86 (B)
- Pregunta 9 (A) y 8 (B). Creación de web o blog personal.  
GC: X1,9 (A) y X2,37 (B)  
GE: X2,02 (A) y X3,03 (B)
- Pregunta 10 (A) y 9 (B). Empleo del teléfono móvil para fines didácticos y creativos.  
GC: X1,7 (A) y X3,6 (B)  
GE: X1,92 (A) y X3,95 (B)

#### **Preguntas 11-12 pretest.**

El objetivo de estas preguntas era analizar si el nivel de conocimientos sobre estas herramientas era similar en ambos grupos antes del inicio de la experiencia.

Pregunta 11. Empleo Programas de edición de imagen y vídeo.

Similar en los dos grupos en cuanto a respuesta e ítems.

Mayor número de repeticiones edición de imagen en GE (Gráfico 22) y mayor de edición de vídeo en GC (Gráfico 23).

Pregunta 12. Descarga material gratuito.

Mayor frecuencia de respuesta en GE, un 10% más.

Similar número de ítems indicados en ambos

grupos (Gráfico 25).

- Menos específicos en GE.

### **Observación participante.**

Implicación con el trabajo a realizar. Alrededor de un 20% más de alumnos en el GE traen el material requerido para iniciar la sesión.

Un 10% más de alumnos en el GE ha finalizado el trabajo que se les ha encomendado. Además en este grupo también han podido solventar problemas técnicos y procedimentales con relación al programa utilizado y otros recursos proporcionados.

### **Pregunta 15 (A) y pregunta 14 (B).**

Uso de recursos para localizar información/ uso durante la experiencia.

GC: X3,4 (A) X2,32 (B)

GE: X3,43 (A) X3,35 (B)

- Pregunta 14 (B), segunda parte.

En este apartado vemos un 12% más de respuesta en el GE, además de haber puesto más número de ítems y ser éstos más específicos.

### **Entrevista a docentes (segunda parte). Pregunta 13.**

La mayoría de los docentes ve en estas herramientas un elemento motivador para incentivar en ellos una mirada creativa hacia las TIC.

En relación a estos datos, se valida la hipótesis tercera. Se afirma entonces que “El empleo de las TIC dentro de un planteamiento de trabajo basado en la utilización de material ya creado es propicio para incentivar una actitud más positiva hacia los

misimos, para la exploración, comunicación y creación”.

### **Hipótesis cuarta**

Pregunta 10 pretest (A), uso del móvil, pregunta 11 pretest, uso de programas

P. 10 GC: X1,7 (A) GE: X 1,92 (A)

P.11 Respuesta GC 36% y GE39%

N<sup>a</sup> de ítems similar en ambos grupos. Mayor uso de programas de edición de imagen fotográfica.

Pregunta 10 Posttest (B) facilidad recursos empleados.

GC: X3,40 (B)

GE: **X4** (B)

Pregunta de control. 13 pretest (A) y pregunta 12 posttest (B) valoración de los recursos

Cámara/móvil

GC: X1,85 (A) X2,80 (B)

GE: X2,20 (A) **X3,48** (B)

Software

GC: X1,91 (A) X2,48 (B)

GE: X3,02 (A) **X3,6**(B)

Debido a la información que arrojan estos datos se puede validar la hipótesis cuarta. Se puede anunciar que “Un mayor conocimiento por parte del alumnado sobre las TIC implica una mejor valoración hacia las mismas.”

### **Hipótesis quinta**

Debido a que en esta hipótesis encontramos diferentes aplicaciones de la variable dependiente:

VD. Más valoración sobre su aplicación en el

aula, para la enseñanza del audiovisual y para abordar prácticas de creación actuales.

#### **Entrevista a los docentes, primera parte.**

##### **Pregunta 15. Nivel herramientas TIC**

- La mayoría tiene un conocimiento limitado de herramientas.

##### **Preguntas 16, 17, 20**

- La mitad indica que usa estas herramientas con poca frecuencia y que no está especialmente interesada en las mismas para desarrollar la parte procedimental y de creación de obras personales.
- Una minoría indica emplear de forma equilibrada los materiales tradicionales empleados en la asignatura de EPV con las TIC.
- Relación de estos resultados con preguntas 3 y 14. Motivaciones para el ejercicio de la docencia, formación y empleo del audiovisual en el aula.
- Una minoría tiene formación complementaria en herramientas TIC y audiovisual.
- Una minoría considera el material audiovisual interesante. Escaso empleo del audiovisual: análisis de obras cinematográficas y/o publicidad.

Comprobada la correspondencia entre las respuestas obtenidas de los docentes, se puede confirmar la hipótesis quinta, pudiendo afirmar que “El conocimiento del docente y su actitud acerca de las posibilidades didácticas de las TIC influye en su valoración para su aplicación en el aula con el fin de abordar propuestas de creación actuales y la enseñanza del lenguaje audiovisual”.

#### **Hipótesis sexta**

##### **Posttest**

- Pregunta 16. Valoración ejemplos artísticos  
GC: X 3,38  
GE: **X3,86**

##### **Observación participante**

Sesiones 2-4. A lo largo de estas sesiones hemos observado más participación en el GE en la interpretación de los ejemplos y en el análisis de los recursos expresivos y técnicos. También se han detectado más relaciones con otros conceptos y temas tratados a lo largo de las sesiones.

##### **Sesiones 6-8/9**

En la realización de su propia obra es valorable además de una adecuación mayor a las pautas indicadas, mayor exploración y búsqueda de posibilidades a nivel expresivo.

Se han aplicado más planteamientos de los ejemplos artísticos utilizados que en el GC, que se ha limitado a poner en práctica algunas indicaciones sobre narrativa.

##### **Entrevista a los docentes colaboradores (segunda parte)**

##### **Preguntas 3-4**

Por unanimidad se ha comentado que los ejemplos han sido adecuados para poder analizar la diferencia entre los diferentes formatos y recursos expresivos.

También se ha comentado en todos los casos que ambas propuestas son favorables para una aproximación a ejemplos artísticos que usan este medio.



La mitad de profesores han aseverado una mayor coherencia en la propuesta desarrollada en el GE.

A la luz de los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos creados a tal efecto, se puede confirmar la hipótesis sexta. Por lo que “el interés hacia la creación artística contemporánea audiovisual es mayor a través de un método de trabajo que implique tanto el análisis como la creación propia mediante la utilización de fragmentos provenientes de su consumo audiovisual”.

#### **Hipótesis séptima**

##### **Pretest**

- Pregunta 19 (actitud). Participación en clase  
GC: X 3,21(A)  
GE: X3,15 (A)
- Pretest preguntas 16 y 17 (A) y posttest pregunta 15 (B)
  - a) Análisis  
GC: X3,23 (A) X3,34 (B)  
GE: X3 (A) **X3,75** (B)
  - b) Realización  
GC: X2, 91 (A) X3, 39 (B)  
GE: X3,1 (A) **X3,83** (B)

##### **Observación participante**

Interpretación y análisis de los fragmentos: El nivel de participación ha ido evolucionando tanto en el GC como GE. En cuanto a los comentarios y opiniones también son más numerosos en el GE.

Trabajo y realización: La implicación de los estudiantes ha sido mejor en el grupo experimental. La colaboración entre los participantes del grupo es más notable en el GE.

Alrededor de un 20% más de estudiantes en el

GE han entregado y presentado los trabajos al resto de compañeros, y han valorado positivamente en un 15% aproximadamente su trabajo.

##### **Entrevista a docentes (primera parte)**

- Pregunta 21. Valoración actitud alumnos.
- Relativismo en sus repuestas. Todos indican que depende de los grupos.

##### **Entrevista a docentes (segunda parte)**

- Pregunta 12, 15 y 16. Valoración del trabajo, participación e interés de los alumnos.
- Todos indican de forma unánime que la participación ha sido más elevada en el GE, y que el interés ha sido notable en ambos casos, pero más evidente en el GE.

Según los datos se verifica la hipótesis séptima. Se afirma por tanto, que “el interés en la reflexión crítica y en la producción creativa de los mensajes audiovisuales es mayor a través de una metodología que fomente la exploración y la participación”.

#### **Hipótesis octava**

##### **Pregunta de control 3 (20 pretest (A) y 19 (B) del postet). Actitud para comunicar los conocimientos tratados en clase con profesores, compañeros, otros (familiares o amigos).**

- Profesores  
GC: X2, 47 (A) X32, 42 (B)  
GE: X2, 6 (A) X2, 97 (B)
- Compañeros  
GC: X2, 88 (A) X3, 46 (B)  
GE: X2, 83 (A) X3, 49 (B)
- Otros  
GC: X2, 39 (A) X2, 48 (B)  
GE: X2, 74 (A) X2, 55 (B)

### Observación participante

Durante las sesiones se ha comprobado que existe una relación entre ceder la posibilidad de elección de algunos términos y pautas de su trabajo ha propiciado un mayor interés en localizar información y experimentar con el programa y con el material.

Los datos no son enteramente favorables en el GE, por lo que la hipótesis octava no se verifica. Se puede anunciar que “facilitar más independencia para la elección de pautas en su propio trabajo no implica la creación de un entorno comunicativo interescolar, para que los alumnos compartan su opinión con todos los agentes de la comunidad educativa”.

### Hipótesis novena

#### **Pretest preguntas 14 (A) y posttest pregunta 13 (B). Valoración del docente al emplear las TIC**

GC: X3,07 (A) X3,27 (B)  
GE: X3,12 (A) X3,76 (B)

#### **Pretest preguntas 18 (A) y posttest pregunta 17 (B). Valoración personal y educativa de EPV**

GC: X3,38 (A) X3,37 (B)  
GC: X3,56 (A) X3,87 (B)

Los datos demuestran la validez de la hipótesis novena, por lo que se afirma que “existe una mayor valoración hacia el docente y hacia la asignatura gracias a la utilización de las TIC en el contexto de la EPV”.

### Hipótesis décima

#### **Entrevista a docentes primera parte**

##### Preguntas 17-19

- Observamos que la mayoría de los docentes utilizan materiales tradicionales, aunque puntualmente utilizan las TIC.
- Los docentes comentan, de forma mayoritaria, que la razón por la que no emplean estos recursos de forma habitual es porque o bien las prestaciones de los equipos son mejorables o no muy buenas, o bien por la organización para mantenerlos operativos.

Preguntas 6-7. Valoración de los equipos durante la realización de la práctica.

- La mitad ha indicado que los medios han sido aceptables pero mejorables.

#### **Observación participante**

- Los espacios que se han empleado durante la experiencias han sido deficientes para el visionado de ejemplos.
- En cuanto a la organización, se ha comprobado que existen algunos recursos que no se utilizan o que no están configurados para que se puedan utilizar.
- Los inconvenientes con los programas, la memoria virtual para utilizar el trabajo y el funcionamiento de los mismos se debe en parte a la falta de mantenimiento y organización para tal objetivo.

Los datos proporcionados por estos instrumentos validan la hipótesis décima, pudiendo afir-

mar que “la configuración de los centros en cuanto a los recursos TIC (espacios, materiales y disponibilidad) es un factor relevante para su aplicación didáctica desde la materia de la EPV”.

### 5.3. Conclusiones generales sobre la investigación

El objetivo primordial de la investigación se ha situado en comprobar la eficacia del diseño de una estrategia didáctica para la asignatura de EPV, con el fin de abordar el aprendizaje y la alfabetización audiovisual y acercar a los estudiantes prácticas artísticas actuales que emplean el medio audiovisual a través de una metodología afín a la apropiación audiovisual, basada en la exploración y la participación. Con ello también se ha buscado otorgar cierta presencia al arte contemporáneo en la educación actual, y analizar la actitud del alumnado y del profesorado ante estos temas y en relación al uso de las TIC, sobre todo como instrumentos para la creación y exploración.

Según ha quedado patente en la verificación de las hipótesis, se ha cumplido el objetivo de forma positiva, pudiéndonos llevar a afirmaciones que despejen las preguntas y formulaciones, a priori especulativas, sobre estos aspectos.

Este contraste nos lleva a concluir entonces que:

- La apropiación audiovisual es una estrategia favorable para una mejor reflexión sobre los procesos constitutivos y productivos de significado de los medios audiovisuales, al mismo tiempo que se erige como un método de trabajo óptimo para lanzar una mirada positiva a las TIC como instrumentos de creación y exploración. Obviamente el método y los fundamentos de la estrategia que se ha diseñado ha tenido muy buenos resultados, pero eso no significa

que no se necesiten puntualizaciones y ajustes para que su operatividad pueda aplicarse a diferentes contextos y situaciones. La propuesta ha sido satisfactoria por los resultados obtenidos pero hay que tomar conciencia que las posibilidades de la práctica apropiacionista son muchas, y que un planteamiento diferente podría ser igual de operativo.

- La enseñanza del audiovisual es algo anecdótico aún en los currículos escolares de enseñanza secundaria obligatoria en nuestro país. Desde el área que tiene como fundamento el conocimiento y exploración del lenguaje visual, como es la EPV, y que según la nueva legislación se va a considerar la integración de la alfabetización audiovisual en esta asignatura, no existe, al menos por parte de los docentes, una conciencia clara de cuáles son los objetivos, posibilidades y aplicación de esta unidad de conocimiento, y de cuál es el papel de la enseñanza artística en el mismo.

Al mismo tiempo, también es anecdótica la integración en las programaciones de la EPV del arte contemporáneo. Todavía sigue estando vigente un imaginario en las escuelas de muchos siglos atrás. En el mejor de los casos, como se ha visto en la investigación, se conoce a Picasso. Tampoco en este sentido, existen las suficientes herramientas conceptuales para aplicarlo al aula.

Una cuestión que nos ha llamado la atención es que a pesar de no haber tratado regularmente el arte contemporáneo para su análisis y apreciación, sí que demuestran que a través de un esfuerzo intuitivo pueden llegar a la comprensión de algunos de sus mensajes, como se ha visto en las primeras preguntas del pretest.

De igual modo, sucede algo parecido con ciertos ejemplos audiovisuales. Desconocen muchas

películas como es lógico, porque no corresponden con el imaginario de su generación, y por supuesto obras experimentales y no narrativas que emplean este medio, porque en general incluso los adultos también las desconocen. Este desconocimiento inicial choca con los resultados que se han obtenido en sus interpretaciones y análisis. Debido a su dilatada experiencia consumiendo material audiovisual de todo tipo, tienen mayor facilidad para comprender ciertos mecanismos en este formato, aunque obviamente necesitan ser iniciados en esta forma de aproximarse al medio.

Iniciar en ellos un interés hacia obras cinematográficas de otras décadas e incluso de los inicios, así como aquellas obras más experimentales ha generado en ellos un interés para entender este formato como una manifestación cultural y artística, y poder compararlas con otros formatos, como el televisivo, al mismo tiempo que los objetivos de ambos, o para entender la repercusión tecnológica en la gestación de su lenguaje.

En la observación directa se ha comprobado que aquellos materiales que han generado más interés son obras cinematográficas. Por lo que en relación con otros formatos más experimentales, es necesario trabajarla mucho, ya que no están habituados a consumir productos de este tipo.

- Además confirmamos que el interés hacia prácticas artísticas contemporáneas que emplean el medio audiovisual es más notable, por parte de los alumnos, con esta estrategia propuesta en esta investigación. Ofrecerles e iniciarles en un método de trabajo- como es aquel basado en la apropiación- para que exploren, participen e investiguen sobre los recursos expresivos y estéticos de este medio, ha hecho posible que se acerquen al mismo

tiempo a un procedimiento creativo instalado en la creación contemporánea, al emplear material existente para darles una nueva ubicación, significado y relevancia.

- La implicación en el aprendizaje es mayor por parte de los alumnos si el docente aplica una metodología que incluya la colaboración y participación de los estudiantes en el mismo, aportando sus intereses y su visión para la realización de actividades.

- El conocimiento por parte de los docentes del arte contemporáneo es un factor determinante para su aplicación en el aula, no como un conjunto de datos sobre artistas, obras o tendencias, sino como un nuevo imaginario en constante cambio y en el que están puestas dinámicas sociales y culturales de la actualidad.

Al mismo tiempo, el conocimiento que tengan sobre el audiovisual es indispensable para su aplicación didáctica. En este caso, el audiovisual no es sólo un código que se deba de aprender, sino que se constituye como un medio formador en el que se adopte una postura crítica ante la capacidad de los medios audiovisuales para moldear la conducta y los significados.

- A través de un planteamiento creativo de trabajo para el aprendizaje del lenguaje audiovisual en sus dos niveles: comprensión (análisis) y expresión (realización), con el empleo de las TIC, es un factor motivador para que los estudiantes valoren la asignatura de EPV, y puedan tener en consideración a la misma para asimilar contenidos significativos y que tengan relevancia en la actualidad y estén conectados con sus intereses.

- Aunque este planteamiento de trabajo posibilite la adecuación a diferentes capacidades y niveles de los alumnos, y éstos puedan asumir de un modo

independiente el ritmo de trabajo, es indispensable que el docente actúe de guía y activador, y sigue siendo indispensable. Al mismo tiempo la utilización de las TIC de una forma creativa y activa, posibilita una mejor valoración de los estudiantes hacia el docente. Obviamente, según el planteamiento y las posibilidades de nuestra investigación, comprobamos que quizás sea necesaria una formulación diferente para valorar este aspecto, dado que en nuestro caso el investigador ha adoptado el papel de docente durante la experiencia, con contenidos que por lo general no han tratado, por lo que una mejor valoración puede estar impregnada de esta “disrupción” en su ritmo habitual de trabajo y rutina escolar.

- Este planteamiento de trabajo a través de la apropiación, empleando una metodología basada en la exploración y la participación, no ha hecho que exista una mayor comunicación y relación con su entorno, esto es, que exista una mayor correspondencia entre el ámbito escolar y en entorno social y personal circundante. Por lo que es necesario un esfuerzo aún mayor por parte de la comunidad educativa, no sólo basado en la innovación didáctica, para crear nexos de unión entre los diferentes ámbitos.

Esta circunstancia nos lleva a pensar que estrategias planteadas en estos términos exijan una continuidad a largo plazo, para que la participación e implicación que durante la experiencia hemos visto, se convierta en una postura determinada y modo de entender y de enfrentarse al entorno mediático.

El hecho de utilizar recursos y herramientas de una forma sencilla y sin muchas complicaciones, además de muchos de los materiales “libres” que se han empleado, es un aspecto favorable para que

ellos mismos se den cuenta que pueden tener resultados positivos con pocos medios.

- En los centros educativos cada vez hay más variedad de recursos, y espacios que integran en diferentes niveles las TIC, aunque como se ha comprobado en la práctica, no siempre son suficientes o no tienen las prestaciones adecuadas para emprender cualquier actividad o proyecto que implique su utilización. O bien no hay una coordinación para su mantenimiento o bien los equipos se han quedado obsoletos y no aguantan nuevas aplicaciones o herramientas. Los docentes a veces tienen que adecuar sus materiales didácticos a las prestaciones que éstas les ofrecen, en vez de ser al contrario. Esta circunstancia, muchas veces, coarta la voluntad de integrarlas dentro del currículo.

Obviamente, existen otras razones por las que los docentes no realizan actividades didácticas empleando estas herramientas, y es que existe todavía la idea generalizada que las mismas desbancan los materiales tradicionales para la expresión gráfico-plástica, y tal como ha declarado uno de los docentes colaboradores, la EPV todavía puede seguir siendo un área donde se trabaje la conexión entre “mano-cerebro”. A nuestro entender, sería necesario un extenso diálogo con los docentes para que continuamente nos cuestionásemos aspectos pedagógicos de nuestra materia, y crear comunidades de investigación entre los centros y otras instituciones con el objetivo de revitalizar nuestro área de conocimiento y encontrar una correspondencia real con el contexto mediático y cultural.

A large, stylized number '6' in a dark grey font is centered within a white circle. A horizontal light green bar passes through the middle of the circle and the number.

6

# Discusión

## 6. DISCUSIÓN

*Crear equivale a manipular, y el mismo término de «fotografía manipulada» constituye una flagrante tautología.*

J. Foncuberta

El lenguaje audiovisual se convierte en uno de los núcleos de conocimiento más relevantes y específicos de nuestros días. Además, los mensajes audiovisuales son instrumentos que perfilan subjetividades, moldean comportamientos o reproducen situaciones que se anticipan a la experiencia vital del individuo, y que a veces es sustituida; es decir, podemos vivir, por ejemplo, al lado de un personaje situaciones que todavía no nos ha tocado experimentar en primera persona. Esta última circunstancia se hace incipiente en el adolescente. Por eso, nuestra labor como educadores no debiera de soslayar la presencia e importancia de estos mensajes en la configuración de nuestro desarrollo como individuos. Nuestros esfuerzos deben redirigir los hábitos de entretenimiento y pasividad vinculados estrechamente a la recepción de los mismos, para reequilibrar la situación entre los mecanismos de procesamiento voluntarios o la capacidad crítica, y los involuntarios como la percepción.

Al mismo tiempo, es necesario dar unas pautas para que los adolescentes adopten un criterio propio para enfrentarse a los mensajes audiovisuales, y tengan la oportunidad de elección de estos materiales de acuerdo a una búsqueda personal propia, unos intereses concretos o motivaciones particulares. Y también, no menos importante, conviene ofrecerles la posibilidad de participar activamente y creativamente en estos contenidos para que sean agentes protagonistas en la construcción de su propia realidad.

Cabe comentar que para que el audiovisual funcione y tenga un verdadero sentido en la educación, su uso en el aula debe estar ligado al currículo. Por eso se debe considerar que el vídeo, las imágenes, la música y las animaciones son herramientas potentes para comunicar ideas. Cuando estos elementos se apoyan en las herramientas TIC, éstas se convierten en un puente fundamental para entender los medios de comunicación tradicionales, los nuevos medios digitales, así como otras opciones más expresivas y vinculadas con la creación artística contemporánea.

Somos conscientes que las herramientas TIC permiten la creación de un espacio social, que lleva tiempo planteándose en el ámbito educativo desde hace algún tiempo para procurar las condiciones adecuadas para que su empleo tenga coherencia con los contenidos y los procesos pedagógicos que se quieren poner en práctica.

De forma concreta, en nuestra condición de educadores y artistas, tal como expone Acaso (2009), hay que tener presente que la Educación Artística se diferencia de otras áreas que configuran el mundo educativo por tener como epicentro pedagógico el lenguaje visual. Por eso, es lógico pensar, que si nuestra materia se preocupa, o al menos debería hacerlo, por los procesos de creación e interpretación de la información visual en la actualidad y proporcionar medios de control para recuperar la consciencia con la que nos adentramos en los mensajes visuales, lo haga también en relación



a la imagen audiovisual. La unión de la imagen y el sonido junto con el decurso temporal, dan lugar a un poderoso universo de integración estética. No obstante, es necesario mencionar que no todos los mensajes audiovisuales tienen el mismo interés, en cuanto a su intención comunicativa o estética. La mayoría de mensajes que nos llegan sirven a diferentes propósitos, desde un afán especulativo de la realidad hasta otros más prosaicos.

Por eso, la responsabilidad social que entraña el ejercicio de la docencia tiene que apoyarse en la investigación, el diseño y aplicación de diferentes estrategias didácticas que nos lleven con éxito a abordar retos que nos lanza nuestro entorno cultural y medial.

El objetivo de todo el proceso de investigación ha sido precisamente diseñar y poner a prueba una estrategia didáctica basada en el fenómeno de la apropiación como procedimiento creativo, que se compone de material ya creado, y como postura ante los productos culturales, de forma que sirva para acercar al estudiante el lenguaje audiovisual en dos niveles

que se interrelacionan al unísono: comprensión y expresión. Estos niveles tienen su correspondencia con las dos destrezas que según la legislación educativa se deben trabajar en la materia de Educación Plástica y Visual “saber ver para comprender” y “saber ver para expresarse”.

Para entender la pertinencia de la propuesta de la apropiación bajo este prisma, es interesante traer a colación una idea de García Sípido (2003, p. 61) “la capacidad de ver supone superar la inconsciencia con la que se participa de las imágenes de nuestro entorno, para hacerlas copartícipes de nuestro bagaje vivencial con el privilegio racional de poder

darles un nuevo sentido”. Esta declaración participa de ciertas ideas inherentes al fenómeno de la apropiación en la producción de productos culturales como ha quedado de manifiesto en el análisis realizado a tal efecto. El acto de apropiarse implica dar una ubicación nueva a las imágenes que forman parte de nuestro entorno visual y darles un nuevo significado, una nueva visión.

Por otra parte, no sólo se persigue con este planteamiento un simple acercamiento al lenguaje audiovisual, sino que además se ha añadido una particularidad que sin duda enriquece la propuesta. Esta particularidad no es otra que la de acercar a los estudiantes las prácticas artísticas actuales que usan el medio audiovisual como vehículo de expresión y como caldo de cultivo para interrogar al entorno cultural mediado por la imagen audiovisual.

Como también ha quedado de manifiesto, la intención final no es sólo el conocimiento de estas prácticas, igual que pueden conocer artistas de vanguardia o pintores del Renacimiento, que también es positivo. El propósito general en este sentido queda enmarcado en algo tan sorprendente dentro de la situación general de las instituciones artísticas, como es una aproximación de una mayoría social al hecho artístico en la actualidad. Frente a la idea extendida, no exenta de prejuicios, en la que es imposible penetrar en el arte contemporáneo y participar de sus ideas, conceptos o expresiones, en esta investigación ha quedado de manifiesto que esta idea no es del todo cierta, ya que los estudiantes han tenido la oportunidad de identificar los mecanismos técnicos, perceptivos y estéticos mediante los cuales estas piezas exponen sus ideas, de tal manera que el discente ha podido adentrarse en el proceso creativo del realizador, comprender su

postura e imprimir su visión e interpretación, y por lo tanto, germinar una actitud favorable para poder predisponerlos a su disfrute.

De esta manera, igual que se ha expresado en relación al lenguaje audiovisual, esta aproximación se ha producido en dos niveles, comprensivo y expresivo, puesto que una de las metas que se han propuesto en la investigación es que también los alumnos participaran en el proceso de creación en la práctica apropiacionista a través de la reubicación de materiales que han consumido previamente, con un planteamiento de trabajo similar al que hemos visto a propósito del empleo de esta estrategia.

En este punto cabe señalar que no sólo se ha otorgado el estatus de creativo y artístico a estos productos, sino que además esta mirada se ha trasladado a otros productos que están vinculados al entretenimiento, como por ejemplo el cine, en el que conviven pretensiones meramente económicas como artísticas. Esto ha sido posible al poner en práctica una metodología que permitiera establecer comparaciones entre las distintas soluciones en un caso y otro, empleando los mismos elementos estructurales.

No sólo los contenidos con los que se trabajan son elementos que instauran una mejoría en la motivación, que suponen una implicación mayor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también son agentes para la motivación los recursos empleados, tal como se ha visto en la investigación en relación con los recursos TIC, ya que forman parte de su quehacer diario en su ámbito privado. El traer los mismos a un contexto educativo implica capturar su interés. Pero más allá de la estimulación y del interés, si estos recursos son empleados de tal manera que activen su curiosidad, para propiciar

una mirada nueva sobre la enorme variedad de posibilidades que ofrecen las mismas: experimentación, comunicación y expresión; también se podrá generar en los estudiantes la idea de que pueden emplearlos para procurar la consecución de determinados objetivos marcados por ellos mismos. Utilizar material ya empleado por otros se erige como un procedimiento eficaz para impulsar esta reflexión. El poder ver ciertas imágenes, analizarlas, explorar sus posibilidades para expresar su idea propia, hace que juicio crítico y creación se produzcan de forma integrada. Así mismo el planteamiento de trabajo les ha servido para comprobar que estos productos no tienen por qué ser consumidos tácitamente, sino que pueden manipularlos, cambiarlos o subvertirlos, y así romper las barreras de producción en las que sólo unos pocos detentan el estatus de creadores de nuestro imaginario.

Por este motivo, utilizar los recursos de una forma sencilla y efectiva ha generado en los estudiantes una actitud de exploración y una correspondencia bastante aceptable entre sus motivaciones y objetivos, y los resultados, evitando frustraciones que hemos visto en los estudiantes cuyo procedimiento de creación ha sido la realización de una pieza audiovisual propia a través de registrar imágenes con su cámara de vídeo o teléfono móvil. La falta de recursos, las prestaciones de la tecnología empleada, y sobre todo la comparación de resultados con otras producciones con más medios y mejores, ha servido para que los estudiantes destaquen las diferencias y sitúen a su trabajo en menor estima, de acuerdo a esta determinación terminológica. Además está el factor tiempo, que en todos los casos ha sido determinante. Por este motivo, y sobre todo a la luz de la interpretación de los resultados y

las conclusiones, es más práctica esta propuesta y coherente con la realidad educativa en el contexto donde se ha desarrollado la investigación, en cuanto a recursos materiales y a la asignación horaria, ya que la mayoría de los centros disponen de equipos y programas para editar y mezclar vídeos y la conexión a Internet, sin embargo, no todos como se ha visto disponen de permiso para el empleo del móvil o para poder grabar imágenes.

Aparentemente, todo lo comentado anteriormente resulta motivador y sugerente porque busca aunar de forma coherente el análisis y realización del audiovisual con un planteamiento estético y artístico dentro del marco educativo, dilucidando las posibilidades de la materia de EPV para plantear aprendizajes en esta línea y sobre todo, impulsar en los estudiantes una actitud positiva hacia la reflexión, para participar de forma activa en esta marea de nuevos creadores de contenidos en los distintos espacios de comunicación en la actualidad. Pero existen diferentes problemas en relación a diferentes parámetros de nuestra investigación, como es una particular idiosincrasia de los centros y de los propios agentes de la comunidad educativa, así como de las posibilidades materiales de los mismos, por lo que la pregunta que debiera hacerse es si, efectivamente, esta propuesta con las líneas metodológicas que aquí han sido planteadas es aplicable en diferentes contextos educativos. Indagar en las condiciones sociales concretas e intereses culturales de cada contexto es la mejor manera de encontrar una aplicación significativa.

Por otra parte, en un sentido más amplio se expone que no hay una definición de validez universal en cuanto al aprendizaje, por lo que también es difícil hallar unos esquemas que operen con igual

eficacia en todos los individuos. Al mismo tiempo que tampoco existe una unívoca definición de arte, por lo que habría que insistir más en la relevancia de lo que esto significa o puede significar en el ámbito educativo. El objetivo por tanto se desplazaría a que, tal como se exponen los conocimientos, capacidades y actitudes de la competencia cultural y artística dentro de las competencias básicas formuladas desde la Unión Europea, puedan expresarse a través de diferentes medios, los discentes puedan comprender, apreciar y valorar críticamente las distintas manifestaciones culturales y artísticas, para un mayor enriquecimiento y disfrute. Se puede enunciar que lo más interesante de esta cuestión, y sobre todo, si nos basamos en nuestra experiencia obtenida con el presente trabajo, es que a través de la transmisión de la importancia del arte dentro de una sociedad, y en concreto de ciertas propuestas alejadas de la opinión generalizada, se obtienen respuestas de respeto hacia la diversidad, la opinión del otro, y hacia las diferentes versiones de una misma cosa.

No obstante es de obligado cumplimiento que se siga cuestionando diferentes formas de aproximación a la alfabetización audiovisual desde cada materia o área de conocimiento. Por los propios componentes de la imagen audiovisual, se hace prioritario plantear estrategias interdisciplinares, para que sepan conectar diferentes aprendizajes en las distintas áreas, una cuestión que lleva tiempo planteándose en la investigación educativa y que todavía no se ha consolidado como práctica habitual.

En este sentido, el docente no debiera quedarse confinado en su materia, sino que tiene que abrirse al diálogo y a una continua experimentación, para

promover actividades integradas que movilicen diferentes competencias.

Anteriormente, se han expuesto las principales aportaciones y puntualizaciones para ampliar los horizontes de la investigación. Pero esta exposición se ha centrado principalmente en los aspectos fuertes y menos fuertes que el decurso de la investigación ha procurado.

Estos se resumen en:

- Evidenciar una conciencia sobre la importancia del arte en la cultura actual y para hacerlo protagonista al igual que otros conocimientos en el mundo educativo. Al mismo tiempo también es primordial entender el papel de la educación estética, que sin duda se alía con la artística, para indagar en las formas perceptibles a través de las cuales nos llega la información.

- El análisis en profundidad de la apropiación, no sólo ha sido válida para destacarla como fenómeno o procedimiento creativo bajo el cual se adscriben ciertos productos. Lo importante de este análisis ha sido precisamente valorar su alcance y entenderlo como postura en la cultura contemporánea.

El diseño y aplicación de esta estrategia nos ha permitido valorar empíricamente un planteamiento de alfabetización que no sólo se presente como la adquisición de códigos para una mejor comprensión del lenguaje audiovisual, sino que se inicie una actitud en la que pongan en juego sus habilidades e intereses para una ampliación y desarrollo creativo mediante los diferentes instrumentos puestos a su disposición.

También es necesario preguntar qué es lo que como investigadores, y en este caso, en el ejercicio de la docencia, se ha podido aportar.

En este sentido la metodología practicada por

parte del profesor es un aspecto básico para el diseño de cualquier estrategia didáctica. Evidentemente es lógico pensar que no sólo ésta, sino también sus aptitudes. Si consideramos que una de las características deseables en un docente es la creatividad, tiene que ser plenamente consciente de cuándo puede aplicar una estrategia metodológica u otra, y qué es lo que se quiere perseguir, al mismo tiempo de cuáles son sus cualidades. En el planteamiento de nuestra investigación abogamos por una metodología que fuera acorde con el contexto educativo, es decir, que no supusiera una disrupción radical con el planteamiento al que estaban acostumbrados, pero sí que junto con la propuesta de trabajo basada en el apropiacionismo, se han introducido pequeñas variaciones de los que se han obtenido beneficios bastante considerables. Lo más importante no es que el docente sea un catalizador del cambio, sino que sea protagonista junto con el resto de agentes de la comunidad educativa: alumnos, padres y madres, administración educativa o instituciones culturales, y se pongan en juego sus potencialidades.

En el caso que nos ocupa, el éxito de la experiencia con los alumnos ha sido posible gracias a este contagio de entusiasmo con el que humildemente nos hemos posicionado en todo momento, y la capacidad resolutive con la que se han afrontado diferentes inconvenientes. Aunque se suponía que estos problemas no eran simplemente parte de una especulación académica para teorizar sobre los males de la educación en la actualidad, hemos podido verificar en la práctica el alcance de los mismos y la necesidad de plantarles cara. Éstos son la falta de motivación y concentración, la incapacidad de poner en práctica habilidades ejecutivas, o su comportamiento y respeto hacia los demás.

De esta manera también hemos podido instalar en los docentes que han caminado junto a nosotros en esta experiencia la idea de que es posible innovar en su asignatura, no únicamente en los contenidos, también les hemos hecho ver que muchas prácticas artísticas actuales son positivas y coherentes para tratar cuestiones tan relevantes en la actualidad como promover una mirada crítica hacia el discurso audiovisual. Además que éstas forman parte de nuestra cultura contemporánea, a la que no tienen que dar la espalda, a pesar de sus vicios y problemáticas.

Otra consideración que hemos podido dejar para liberar ciertos prejuicios es la variedad de opciones y herramientas de trabajo con las que se pueden abordar planteamientos artísticos y que las mismas conecten con su vida cotidiana.

Por último, y no menos importante, también se ha visto la relevancia que tiene negociar con los estudiantes los términos de lo que se debe trabajar y abordar ciertas cuestiones para que ellos sean partícipes de su propio aprendizaje.

Todas estas cuestiones van a servir como inicio o puente a futuras líneas de investigación, y que se pueden resumir en:

Incluir en las programaciones didácticas de forma continuada actividades que practiquen la alfabetización audiovisual en un sentido eminentemente práctico. La secuencia didáctica estaba diseñada en dos partes, una dedicada al análisis intuitivo y crítico, y la otra a la realización de una pieza personal. Los resultados nos han demostrado que han mantenido una mejor actitud cuando han tenido que desarrollar su propia idea, por eso es interesante ver que a través de este proceso se asimilan de otra

forma los contenidos, además de otras muchas cuestiones como el trabajar en grupo, el aprender a respetar las opiniones de los demás, o al desarrollo de una actitud que les permita hacer valer sus ideas y aspiraciones.

En resumen, esta línea de investigación se centraría en el desarrollo práctico que trabaje tanto las habilidades manuales como las ejecutivas, y además se puedan desarrollar habilidades sociales y emocionales de gran interés como las mencionadas.

El análisis de la apropiación ha hecho evidente que posee un gran alcance y repercusión en las cuestiones más importantes dentro del panorama artístico actual. No obstante, nos hemos centrado en dos aspectos principales, el sentido que cobra al ser aplicado a la producción audiovisual, y la importancia de procesos “deconstructivistas” para la labor de reflexión.

En este punto, una vez que han sido demostrados algunos de los aciertos para su aplicación educativa, se señalará que puede ser un instrumento de gran calibre para tratar en este ámbito cuestiones como la necesidad de una cultura libre y de una redefinición de lo público, la importancia del espacio y el contexto como condicionante para la elaboración de significados y comportamientos, la necesidad de ser partícipe en proyectos compartidos en los que se relativice la importancia del autor.

Hasta ahora la consideración revolucionaria del ordenador o Internet se instituía como principal punto de partida para calibrar los cambios profundos que se estaban produciendo a varios niveles en el contexto educativo. En este momento, adquiere especial peso el valorar la transformación que supone la combinación de ordenador, Internet y el dispositivo más revolucionario de la última década-

da, el teléfono móvil. A través de una perspectiva integrada, se ahondará en las posibilidades pedagógicas reales de estas herramientas para desarrollar capacidades y actitudes indispensables en nuestra época como es la creatividad y es la motivación, por lo que sería enormemente positivo que se fueran desarrollando paulatinamente habilidades técnicas para su uso y que se fueran haciendo de forma progresiva conscientes del alcance de sus prestaciones y diferentes aplicaciones. Lo que se estaría planteando aquí, es nuevamente que los jóvenes fueran auténticos creadores de su propio aprendizaje y autonomía. Una forma de llevar la máxima del *“do it yourself”* al extremo.

Otra línea de investigación que puede resultar relevante son las posibilidades que pueden entrañar una mejora para ampliar los horizontes del trabajo que se hace en el aula y unirlo con otros sectores de la comunidad y contexto social o con el ámbito privado. Sería interesante ver la proyección que los estudiantes hacen de lo que han aprendido y de su trabajo en diferentes aspectos y escenarios y los beneficios personales a nivel psicológico y cognitivo. Se ha comprobado que un porcentaje amplio ha determinado que se siente satisfecho con el trabajo y que ha comentado con profesores y compañeros en un nivel aceptable lo que han realizado en el aula. No obstante, se hace necesario calibrar y valorar en qué beneficia esto al individuo.

Obviamente todas estas líneas de investigación próximas y que pueden ser el inicio de una mirada más acotada sobre ciertos aspectos, ya se consideraban al inicio de la investigación, pero por diferentes cuestiones no se han podido poner en práctica, principalmente por operatividad, pero

también por el tiempo cedido por los centros, un factor que ha empañado muchas de las pretensiones iniciales.



# Aplicaciones



## 7. APLICACIONES

Lo más interesante de cualquier trabajo de este tipo es que pueda servir como guía o modelo a otros futuros investigadores interesados y apasionados de los temas que trata. Obviamente, la intención en todo momento se debe dirigir a las posibles aplicaciones prácticas.

En primer lugar y con toda seguridad el aspecto más relevante de este trabajo es el de servir para impulsar la enseñanza audiovisual en el marco educativo español de una forma plausible. Más concretamente en lo que respecta a la aportación que la educación artística puede proporcionar a este respecto; no sólo para generar una opción en la que prevalezca el discurso de valoración de audiovisual como hecho artístico al mismo nivel que otros institucionalmente más reconocidos como la pintura o escultura, sino que pueda generar modos de experiencia y de analizar el entorno procurados por la creación artística.

En nuestro sistema educativo, debido a que la nueva normativa pasa a denominar nuestra asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual, la estrategia didáctica planteada a través de la apropiación audiovisual puede ser pertinente en este sentido como aproximación al lenguaje audiovisual y hacia las prácticas artísticas que emplean este procedimiento y medio, sobre todo por la conexión entre el aprendizaje de conceptos y praxis, al plantear en el mismo el estudio de contenidos teóricos y la creación de hábitos que permitan el análisis de los textos audiovisuales que les llegan del entorno mediático que les rodea, para que a la vez construyan una versión propia a raíz de ese análisis.

Por este motivo puede ser una opción que fomente diferentes habilidades muy importantes en una cultura en la que la imagen adquiere un papel central:

En cuanto al aspecto perceptivo, ha quedado patente el desarrollo de la capacidad para identificar aspectos estéticos en los diferentes formatos, así como la selección visual y priorización de ciertos elementos como el tipo de encuadre, el color o composición. Desde la perspectiva del desarrollo de habilidades comunicativas, se ha podido ver que la descripción y la exposición de ideas, principalmente oral, es un buen momento para escuchar a los demás y expresar pensamientos a través de la palabra de forma organizada.

Se puede afirmar que analizar las imágenes y el audio para encontrar significados aparentemente ocultos, realizando un ejercicio de comparación y conexión entre materiales nuevos y aquellos que ya conocen, fomenta la concentración además de la organización de sus pensamientos y la confrontación y el trabajo en equipo.

Debido al planteamiento de trabajo realizado en la investigación, basada en la sencillez de llevarla a cabo con los recursos disponibles en la mayoría de centros, esta investigación podrá ser útil para implica sobre todo al profesorado que muchas veces se desaniman para llevar a cabo actividades de este tipo, precisamente por los recursos materiales necesarios para la realización de piezas audiovisuales, además, como se ha comentado, del factor tiempo. La idea que transmite esta actividad es que es posible realizar una estrategia didáctica significativa con pocos recursos y que es necesaria la búsqueda de

materiales interesantes para que puedan iniciarse en el interesante mundo de la creación audiovisual.

Al mismo tiempo, el arte contemporáneo arroja muchas dudas sobre sus posibles usos en este contexto educativo, bien por desconocimiento o bien por falta de motivación, por lo que este trabajo puede alejar ciertas reticencias por usar materiales que no suelen ser habituales dentro del ámbito educativo o a veces políticamente incorrectos.

Para ello, la formación permanente del profesorado en esta área debe ir encaminada a la integración del arte contemporáneo para abordar diferentes temáticas importantes para tratar en el ámbito educativo.

Por último, queremos destacar que la aplicación más destacable es que la investigación puede ser reveladora para evidenciar los problemas estructurales y específicos que se alojan en la enseñanza pública. En los resultados se ha comprobado que la actitud de los docentes obedece a un desánimo generalizado, bien por la situación laboral de los mismos, puesto que la seguridad de una estabilidad cada vez es más improbable, la sobrecarga horaria y de alumnos por clase impide una relación más natural entre docente y discente, y le impide trabajar en proyectos innovadores para su formación y desarrollo profesional.

Por esto, la propuesta puede reavivar el interés por demostrar la importancia de la figura del docente, y elaborar planes de formación para suplir ciertas carencias.





# **Referencias Bibliográficas**

---

## 8. Referencias bibliográficas

- ABAL MEDINA, P. (2007). Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau. *Kairos, Revista de Temas Sociales, Universidad Nacional de San Luis* 11 (20), 01-11. Recuperado de <http://www.revistakairos.org> (10 de julio, 2013).
- ABRUDRAN, E. (2012). Postmodern Identity. *Image, Fashion and New Technologies. Journal of Media Research*, 1 (12), 3-14. Recuperado de <http://www.cceol.com/asp/issuedetails.aspx?issueid=0bcf3705-c930-497c-8518-2950f4f84266&articleId=c2a2f869-4dab-4785-8870-b6fbd5560aa6> (20 de mayo, 2013).
- ACASO, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Ediciones Catarata.
- ACASO, M. (2013). *rEDUvolution*. Barcelona: Paidós.
- ACASO, M. (marzo, 2014). Del estudiante como objeto al estudiante como sujeto: gestores culturales, perfomances y otras formas de romper el formato [mensaje de un blog]. Recuperado de [http://mariaacaso.blogspot.com.es/2014\\_03\\_01\\_archive.html](http://mariaacaso.blogspot.com.es/2014_03_01_archive.html) (2 de junio, 2014).
- ADORNO, T. y HORKHEIMER, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. La industria cultural. Ilustración como engaño de masas*. Valladolid: Editorial Trotta.
- AGRA, M. J. (Ed.). (2007). *La educación artística en la escuela* (1ª ed.). Barcelona Caracas: Graó; Laboratorio Educativo.
- AGUADED GÓMEZ, J.I. (2005a). Estrategias de educomunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24, 25-34. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/> (22 de junio, 2013).
- AGUADED GÓMEZ, J.I. (2005b). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 24, 25-34. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113897> (25 de mayo, 2014).
- AIGRAIN, P. (2006). *Sharing Culture and the economy in the Internet Age*. Amsterdam: Amsterdam University Press. [versión electrónica]. Recuperado de <http://www.copyleft-italia.it/> (21 de junio, 2013).
- AKOSCHKY, J. (Ed.). (1998). *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (1ª ed.). Buenos Aires etc.: Paidós.
- ALBERICH PASCUAL, J. y ROIG TELO, A. (2010). Creación colectiva audiovisual y cultura colaborativa on-line. Proyectos y estrategias. *Icono14*, 15 (1), 85-97. Recuperado de <http://www.icono14.net> (25 de junio, 2013).
- ÁLVARO, S. (2011). Arte y Medios Locativos: interacción en el espacio híbrido de la ciudad. In *Disturbis*. Recuperado de [http://ddd.uab.cat/pub/disturbis/disturbis\\_a2011n9/disturbis\\_a2011n9a6/Alvaro.html](http://ddd.uab.cat/pub/disturbis/disturbis_a2011n9/disturbis_a2011n9a6/Alvaro.html) (13 de junio, 2013).
- ALCINA FRANCH, J. (1998). *Arte y Antropología*. Madrid: Alianza Forma.
- ALCOZ, A. (2009). [Reseña de la obra Political Advertisement VII de Antoni Muntadas]. *Blogs&Docs*. Revista online dedicada a la no ficción. Recuperado de <http://www.blogsandocs.com/?p=426> (25 de julio, 2012).
- ANDRÉS RUBIA, F. (2013). La LOMCE, una ley que apuesta por las desigualdades sociales. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 7, 23-29. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/327685>
- APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (1998). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- ARAÚJO, C. (2008). Profanaciones de Oriol Sánchez. *Blogs&Docs. Revista online dedicada a la no ficción*. Revisado de <http://www.blogsandocs.com/?p=276> (18 febrero, 2014).
- ARNHEIM, R. (1990). *El cine como arte*. Buenos Aires: Infinito.
- ARNHEIM, R. (1986a). *Hacia una psicología del arte: Ensayo sobre el desorden y el orden; arte y entropía* ([1a. ed., 1a. reimp.] ed.). Madrid: Alianza.
- ARNHEIM, R. (1986b). *El pensamiento visual* ([1ª ed.] ed.). Barcelona [etc.]: Paidós.
- ARNHEIM, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística* [1a ed.] ed.). Barcelona [etc.]: Paidós Ibérica.
- ARNHEIM, R. (2011). *Arte y percepción visual: Psicología del ojo creador: Nueva versión* ([2ª ed., 6ª reimp.] ed.). Madrid: Alianza.
- ARTHUR, P. (1999). The Status of Found Footage [en línea]. *Spectator*, 20(1), 57-69. Recuperado de <http://cinema.usc.edu/assets/099/15897.pdf> (1 de febrero de 2014).
- ASENSI, M. y RIBALTA, J. (2004). ¿Qué es la deconstrucción de Jacques Derrida?. *Visions*, 3, 6-19. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2099/10546> (28 de marzo, 2013).
- AUGÈ, M. (2000). *Los "no lugares". Espacios del anonimato: una antropología de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- AUMONT, J. (1992). *La imagen*. Barcelona,[etc.]: Paidós.
- AUMONT, J. (2001). *La estética hoy*. Madrid: Cátedra.
- AUSUBEL, D. P. (1987). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2a ed., 2ª reimp ed.). México: Trillas.
- AZNAR ALMAZÁN, S. e IÑIGO M. (2007). Arte, política y activismo. *Revista Do Instituto de Artes de Universidad de Rio de Janeiro*, 8 (10), 01-16. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:536> (5 de abril, 2009).
- AZNAR ALMAZÁN, S. (2009). *Últimas tendencias del arte*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces: UNED.
- BAIGORRI, L.(2003).Recapitulando: modelos de *artivismo* (1994-2003). *Artnodes* [artículo en línea]. UOC. Recuperado de <http://www.uoc.edu/artnodes/espai/esp/art/baigorri0803/baigorri0803.html>(12 de diciembre, 2013).
- BAIGORRI, L.y CILLERUELO L. (2006). *Net.art (prácticas estéticas y políticas en la red)*. Barcelona: Editorial Brumaria.
- BAL DE, M. (2004). El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales. *Estudios Visuales*, 2, 11-51.
- BALLÓ, J., y PÉREZ, X. (2005). *Yo ya he estado aquí. Ficciones de la repetición*. Madrid: Anagrama.
- BANE, C. (2006). *Viewing Novels, Reading Films: Stanley Kubrick and the Art of Adaptation as Interpretation*. Louisiana: Louisiana State University.
- BARANDIARAN, X.(2003). Cómo y por qué usar licencias Copyleft. *Independent Research Center*. Recuperado de [http://e-tester.fundacion-rdz.com/dvd/docs/es\\_hack02.pdf](http://e-tester.fundacion-rdz.com/dvd/docs/es_hack02.pdf) (20 de mayo, 2013).
- BARRON, F. (1976). *Personalidad creadora y proceso creativo*. Madrid: Marova.
- BARTHES, R. (2009). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BAUDRILLARD, J. (1998). *La ilusión y la desilusión estéticas; la simulación en el arte; la escritura automática del mundo* (1ª ed ed.). Caracas : Monte Ávila Editores Latinoamericana.

- BAUDRILLARD, J. (2006). *El complot del arte; ilusión y desilusión estéticas* (1ª ed.). Madrid ; Buenos Aires : Amorrortu.
- BAUDRILLARD, J. (2008). *Cultura y simulacro* (9ª ed.). Barcelona: Kai-rós.
- BAUDRILLARD, J. (2009). *Crítica política del signo*. Madrid: Siglo veintiuno.
- BAUMAN, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- BAUMGAERTEL, T. (1999). No artistas, sólo espectadores. [en línea]. *Aleph*. Recuperado de <http://aleph-arts.org/pens/01001001.html> (13 de febrero de 2013).
- BAYONA AZNAR, B. (2013). Los ejes de la LOMCE. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 7, 13-15. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/327685>
- BAXANDALL, M. (2000). *Pintura y vida cotidiana en el renacimiento* (4ª ed ed.). Barcelona: Gustavo Gili.
- BECKER, J. (1990). Jauss y Borges: sobre las relaciones entre la estética de la recepción y el posmodernismo. En *Nuevo texto crítico, Stanford University*, 3, 147-154. Recuperado de <http://www.borges.pitt.edu/sites/default/files/Becker%20r.pdf> (7 de abril, 2013).
- BELVER, M. H., y MARTÍN PRADA, J. L. (1998). La recepción de la obra de arte y la participación del espectador en las propuestas artísticas contemporáneas. *Reis*, 45-63. Recuperado de [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_084\\_06.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_084_06.pdf) (2 de junio, 2013).
- BENJAMIN, W. (1990). *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- BENJAMIN, W. (1991). *El narrador*. Madrid: Editorial Taurus.
- BENJAMIN, W., y Echeverría, B. (2004). *El autor como productor*. Ítaca.
- BERARDI, F. (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- BERGALA, A. (2007). *Pequeño tratado para la transmisión del cine en la escuela*. Barcelona: Laertes Educación.
- BERGER, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BERTHET, D. (2008). De la desviación a la copia. *Exit Express*, (38), pp. 15-18.
- BERTIN, G. M. (1995). *Educazione alla ragione. Lezione di pedagogia generale*. (6ª reimpr.). Roma: Armando Armando.
- BEST, S., y KELLNER, D. (1999). Debord, cybersituations, and the interactive spectacle. *SubStance, Special Issue: Guy Debord*, 28 (3), 129-156. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3685437> (29 de mayo, 2014).
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- BREA, J. L. (1997). La estetización difusa de las sociedades actuales y la muerte tecnológica del arte. *Aleph Pensamiento*. Recuperado de <http://aleph-arts.org/pens/estetiz.html> (15 de mayo, 2013).
- BLANCO, P. (2003). Participa, representa y da esplendor. En V.V.A.A., IDENSITAT.CLF\_BCN/01\_02: PROYECTOS DE INTERVENCIÓN CRÍTICA E INTERACCIÓN SOCIAL EN EL ESPACIO PÚBLICO. Madrid: Ed. InJuve.
- BLANCO, P. (2001). Explorando el terreno. En Blanco, P., Carrillo, J., Claramonte, J., y Expósito, M., (Eds.) *Modos de hacer: Arte crítico, esfera pública y acción directa*, pp. 23-50. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- BLONDEAU, O. (2004). Génesis y subversión del capitalismo informacional. En Blondeau, O., Whiteford, N.D, Vercellone, C., Kyrou, A.,



- Corsani, A., Rullani, E., [...] Lazzarato, M., *Capitalismo Cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva*, pp.29-38. Madrid: Traficantes de sueños.
- BODEN, M. A. (1994). *La mente creativa: Mitos y mecanismos* ([1a. ed.] ed.). Barcelona: Gedisa.
- BODEN, M. A. (2006). *Mind as machine: A history of cognitive science*. Oxford [etc]: Clarendon Press.
- BOJ, C., y DÍAZ, D. (2013). Ciudad, narrativa y medios locativos. *Arte y Políticas de Identidad*, 9, 129-147. Recuperado de <http://revistas.um.es/api/article/view/191871> (8 de enero, 2014).
- BONET, E. (1993). La apropiación es robo. En Bonet, E. (com.), Guardiola, J. (ayte. com.). *Desmontaje: film, vídeo, apropiación, reciclaje* / (Exposición itinerante), pp.13-36. Valencia: IVAM, Centre Julio González.
- BONET, E. (2002) Desmontaje Documental, en *Culturas de Archivo*. Recuperado de <http://culturasdearchivo.org/modules.php?op=modload&name=News&file=pdf&sid=272> (13 de octubre, 2013).
- BOOKCHIN, N., Shulgin, A. (1999). Introducción al net.art (1994-1999). [en línea]. *Aleph*. Recuperado de <http://aleph-arts.org/pens/intro-net-art.html> (24 de noviembre de 2013).
- BOLDWIN, M., y LEVINESIS, D. K. (2008). *Against intellectual monopoly*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BONET, E. (com.), Guardiola, J. (ayte. com.) (1993). *Desmontaje: film, vídeo, apropiación, reciclaje* (Exposición itinerante). Valencia: IVAM, Centre Julio González.
- BOSCH, E. (2009). En Bosch, E. (com.), *Frequències = Frecuencias = Frequencies : [exposició] / Eugènia Balcells* (Exposición en centro de Ars Santa Mònica de Barcelona del 23 de septiembre al 29 de noviembre de 2009), p. 154-177. Badajoz: Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo. Barcelona: Actar.
- BOURDIEU, P. (2003). *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- BOURRIAUD, N. (2006). The reversibility of the real: Nicolas Bourriaud on Pierre Huyghe. *Tate Etc*, 7, 76-83. Recuperado de <http://www.tate.org.uk/context-comment/articles/reversibility-real> (22 de febrero, 2013).
- BOURRIAUD, N. (2007). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- BOURRIAUD, N. (2009). *Postproducción: la cultura como escenario. Modos en el que el arte reprograma el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- BOSWELL, P., Jenkins, B., Rothfuss, J. (1999). *2000 BC : the Bruce Conner story part II*. (Exposición en the Walker Art Center, Minneapolis, oct. 9, 1999-en. 2, 2000; Modern Art Museum of Fort Worth, Feb. 6-abr. 23, 2000; M.H. de Young Memorial Museum, may 21-jul 20, 2000; Museum of Contemporary Art, Los Angeles, oct. 1, 2000-en.4, 2001) Minneapolis: Walker Art Center.
- BRAVO BUENO, D (2005). *Copia este libro*. Madrid: Dmem. [versión electrónica]. Recuperado de <http://libros.metabiblioteca.org/handle/001/158> (13 de mayo, 2013).
- BREA, J. L. (1996). Ornamento y utopía. Evoluciones de la escultura en los años 80 y 90. *Revista Arte, proyectos e ideas*, 4, 25-42. Recuperado de <http://www.upv.es/laboluz/revista/> (15 de mayo, 2009).
- BREA, J. L. (2002). *La era postmedia: Acción comunicativa, prácticas (post)artísticas y dispositivos neomediales*. Salamanca: Consorcio Salamanca.
- BREA, J.L. (2008). La era de la imagen electrónica. *Contrastes, Suplemento*, 13, 15-28.

- BREA, J. L. (2010). *Las tres eras de la imagen: Imagen-materia, film, e-image*. Tres Cantos (Madrid): Akal.
- BRUNS, A. (2007). Anyone can edit: Understanding the producer - Guest Lecture at SUNY, Buffalo / New School, NYC / Brown University / Temple University [presentación electrónica] Recuperado en <http://snurb.info/index.php?q=node/286> (12 de mayo, 2013).
- BÜCK-MORSS, S. (1992). Aesthetics and Anaesthetics: Walter Benjamin's Art Works Essay Reconsidered. *The MIT press*, (62), 3-41. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/778700> (5 de febrero, 2014).
- BÜCK-MORSS, S. (2005). Estudios visuales e imaginación global. En J. L. Brea, (Ed.) *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, pp.145-156. Tres Cantos (Madrid): Akal.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- BURCKHARDT, J. (2010). *La cultura del renacimiento en italia* (1ª ed. 2ª reimpr. ed.). Madrid: Akal.
- BUSANICHE, B, CHAPARRO, E., HEINZ, F., VANNINI, P., CAYUQUEO, P., RIBEIRO, S., WESTERMAN, W., (2007). *Monopolios artificiales sobre bienes intangibles*. Córdoba: Fundación Vía Libre editores. [versión electrónica]. Recuperado de <http://www.vialibre.org.ar/wpcontent/uploads/2007/03/mabi.pdf> (18 de septiembre, 2013).
- BUSANICHE, B. (2006). Las ideas y las cosas. La riqueza de las ideas y los peligros de la monopolización. En Fundación Vía Libre, Fundación Heinrich Böll, Programa Argentina Sustentable (PAS) & CTERA (eds.), *Prohibido pensar: los monopolios sobre la vida, el conocimiento y la cultura*, pp. 117-132. Córdoba: Fundación Vía Libre.
- CABERO-ALMENARA, J. (2007). Tecnología educativa: su evolución histórica y su conceptualización. En Cabero Almenara, J. (Coord.) *Tecnología educativa*, pp. 13-28. Madrid: McGraw-Hill.
- CABOT RAMIS, M. (2000). La "redefinición postmoderna" de la estética: a propósito de la propuesta de Wolfgang Iser. *Taula: Quaderns de pensament*, (33), 223-232.
- CABOT RAMIS, M. (2008). Nuestra época en clave estética: estetización generalizada y nuevas artes. *Contrastes, Suplemento*, 13, 29-40.
- CALABRESE, O. (2008). *La era Neobarroca*. Madrid: Cátedra.
- CALLEJÓN, M. D. y GRANADOS CONEJO, I. M. (2003). Creatividad, expresión y arte: Terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (6), 129-148. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=511> (2 de diciembre, 2013).
- CALLEJÓN, M.D. y PÉREZ ROUX, T. (2010). De la interdisciplinariedad al enfoque de los diferentes saberes artísticos. *Arte y Movimiento*, 2, 41-53. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov> (5 de enero, 2014).
- CAMNITZER, L. (2013). Producto final. Tarea 2.6: Identificación de avances, tendencias, movimientos y nuevas perspectivas en las disciplinas artísticas y científicas asociadas al área de Educación Artística. *Proyecto: Revisión y actualización del currículo vigente. Vice Ministerio de Asuntos Técnicos y Pedagógicos de la República Dominicana*. Recuperado de <http://www.minerd.gob.do/> (25 de marzo, 2014).
- CÁRDENAS, M. (2011). No borders Struggles: Electronic Disturbance Theatre 2.0. *Digimag*, 62. Recuperado de <http://www.digicult.it/it/digimag/issue-062/no-borders-struggles-the-electronic-disturbance-theatre-2-0/> (23 de julio, 2013).
- CARMONA, R. (2008). Estrategias para la educación audiovisual. *Cuadernos de comunicación*, 2, 91-107. Recuperado de <http://cdc.esco-granada.com/cdc/wp-content/uploads/2009/03/2cuadernos91-107.pdf> (12 de junio, 2012).
- CARPENTIER, N. (2011). Facing the death of the author. Cultural professional's identity work and the fantasies of control. *Matrizes, Sao*

*Pablo*, 4 (2), 183-204. [www.matrizes.usp.br/](http://www.matrizes.usp.br/) (29 septiembre, 2013).

CARRIÓN, M.C. (2007). ¿De dónde viene el interés de Tercerunquinto de trabajar con la arquitectura como uno de sus ejes? *Latin.Art*. Recuperado de <http://www.latinart.com/spanish/transcript.cfm?id=89> (15 de mayo, 2009).

CARTON DE GRAMMONT, N. (2011). Tercerunquinto et la chute du monument public traditionnel. *Inter: Art actuel*, (108), 24-25.

CASACUBERTA, D. (2003). *Creación Colectiva. En Internet el creador es el público*. Barcelona: Gedisa.

CASTELLS, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red. (Vol. 1)*. Madrid: Alianza Editorial.

CASTELLS, M. (2006). *Fin del milenio*. Madrid: Alianza Editorial.

CASTRO FLÓREZ, F. (2014) Hiperrealismo, pasión por los detalles. *Descubrir el Arte*, 16(188), [octubre, 2014], 18-31.

CEBRIÁN HERREROS, M.(2003). Contenidos cinematográficos en televisión. *Ambitos: Revista internacional de comunicación*, (9), 18, 341-361. Recuperada de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=793138> (12 de octubre, 2013).

CERVATINA PRADO, R. (2003). Creatividad grupal. En Gervilla Castillo, Á., dir., y Prado Suárez, R. C., dir. (Eds.). *Creatividad aplicada: Una apuesta de futuro*, pp.207-240. Madrid: Dykinson.

CIRAUQUI, M. (2006). La incertidumbre del contexto. Entrevista a Rirkrit Tiravanija. *Lápiz. Revista Internacional de Arte*, 222, 28-41.

CHALOIN, F. (1999). Freed Time Scenarios. An interview with Pierre Huyghe by Françoise Chaloin. En Debbaut, J (com.). *Cinéma Cinéma. Contemporary art and the Cinematic Experience* (Eindhoven, Stedelijk Van Abbeuseum, 13 febrero-24 mayo, 1999), pp. 21-27. Eindhoven :

Stedelijk Van Abbeuseum Eindhoven.

CHASTEL, A. (1966). *El gran taller de Italia: 1460-1500*. Madrid: Aguilar.

CHION, M. (1993). *La audiovisión: Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido* (1a ed. ed.). Barcelona, [etc.] : Paidós.

CHOZAS, J., y Fernández Polanco, A., pr. (Eds.). (2014). *El tiempo digital: Narciso narcotizado = digital time: Narcisus, narcotised*. Buenos Aires: Diseño Editorial.

COLLADOS ALCAIDE, A. (2012). La imagen participada. Complejidades y tensiones en los procesos artísticos colaborativos. *Creatividad y sociedad*, (19), 01-36. Recuperado de <http://www.creatividadesociedad.com/numeros/cys19.html> (30 de enero, 2014).

CLARAMONTE, J. (31 de mayo de 2008). Arte colaborativo. Política de la experiencia [Mensaje de un blog]. Recuperado de <http://jordiclaromonte.blogspot.com.es/2008/05/arte-colaborativo-politica-de-la.html> (25 de marzo, 2010).

COHEN, N. y G. Gómez Rojas. 2000. Los objetivos, el marco conceptual y la estrategia teórico-metodológica triangulando en torno al problema de investigación, ponencia presentada en las IV Jornadas de Sociología de la UBA.

COLOM CAÑELLAS, A. J. (1997). Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas. *Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia*, 10, 7-18. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Educacio-Cultura/article/viewArticle/75769/0> (21 de diciembre, 2013).

COLORADO NATES, O. (2012). Cindy Sherman, La niña de los disfraces. [Mensaje de un blog]. Recuperado en <http://oscarenfotos.com/2012/08/18/cindy-sherman-la-nina-de-losdisfraces/> (15 enero, 2014).

CONTRERAS, F. R., y HELLÍN, P. A. (2012). Semiótica de la apropiación: El uso de la exaltación estética publicitaria en la comunicación digital. En

*Comunicación y Riesgo III Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación.*

AE- IC Tarragona. Recuperado de [http://www.aeic2012tarragona.org/comunicacions\\_cd/ok/180.pdf](http://www.aeic2012tarragona.org/comunicacions_cd/ok/180.pdf) (22 de noviembre, 2013).

COROMINAS, J. (1991). Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico. Tomo A-CA; CE-F.[ª Reimp.].p. 363 y 786. Madrid: Gredos.

CREATIVE COMMONS (2011). The power of open. Recuperado de <http://thepowerofopen.org/> ( 24 de enero, 2012).

CRIMP, D. (1985). Sobre las ruinas del museo. En Foster, H. (Ed.) *La posmodernidad*, pp.75-92. Barcelona: Kairós.

CRIMP, D. (2001). La redefinición de la especificidad espacial. En Blanco, P., Carrillo, J., Claramonte, J., y Expósito, M. (Eds.), *Modos de hacer: Arte crítico, esfera pública y acción directa*, pp. 143-172 Salamanca: Universidad de Salamanca.

CRONIN, D. (2010). New Business Models Proposed In Debate On EU Culture And Copyright [Mensaje de blog]. *Intellectual property watch*. Recuperado de <http://www.ip-watch.org/2010/06/09/new-business-models-proposed-in-debate-on-eu-culture-and-copyright/> (1 de julio, 2013).

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998) *Creatividad el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, Paidós.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1999) Implications of a systems perspective for the study of creativity. En R. J. Sternberg, (Ed.). *Handbook of creativity*, pp. 313-339. Cambridge University Press.

CULLER, J. (1992). *Sobre la deconstrucción: teoría y crítica después del estructuralismo*. Madrid: Cátedra.

DANKS, A. (2009). Shooting the President: Bruce Conner Report. *Cinéma Annotations on Films*, 50. Recuperado de <http://senseso->

[fcinema.com/2009/cteq/report/](http://fcinema.com/2009/cteq/report/) (12 de mayo de 2013).

DANTO, A. C. (1999). *Después del fin del arte: El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1, pp. 01-44. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/392> (15 de abril, 2012).

DAVID, C. (Ed.). (1997). *Politics, poetics: Documenta X, the book*. Cantz :Ostfildern-Ruit.

DEBORD, G. (2000). *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Pre-Textos.

DEBBAUT, J (com.) (1999). *Cinéma Cinéma. Contemporary art and the Cinematic Experience* (Eindhoven, Stedelijk Van Abbeuseum, 13 febrero-24 mayo, 1999). Eindhoven : Stedelijk Van Abbemuseum Eindhoven.

DE BONO, E. (2000). *Ideas para profesionales que piensan: nuevas consideraciones sobre el pensamiento lateral aplicadas a la empresa*. Barcelona [etc.]: Paidós, D.L.

DE CERTEAU, M. (1984). *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press.

DE CERTEAU, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México DF: Universidad Iberoamérica.

DE LA CALLE, R. (2008). De la estética generalizada a la estética difusa. *Contrastes, Suplemento,13*, 95-106.

DE LA CALLE, R. (2006). *Gusto, belleza y arte. Doce ensayos de historia de la estética y teoría de las artes (Vol. 7)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

DE LA CUADRA, A. (2007). La obra de arte en la época de su hiperreproductibilidad digital. *Revista Digital ciencia Abierta. Universidad de*

Chile, 01-41. Recuperado de [http://cabierta.uchile.cl/revista/31/mantenedor/sub/articulos\\_1](http://cabierta.uchile.cl/revista/31/mantenedor/sub/articulos_1). Pdf (4 de febrero, 2013).

DE LA CUADRA, A. (2008). *La hiperindustria cultural*. Santiago de Chile: Universidad Arcis.

DE LA TORRE, S. (1993). La creatividad en la aplicación del método di-  
dático. En Sevillano, M. L. *Estrategias metodológicas en la formación del  
profesorado*, pp. 287-309. Madrid:UNED.

DE LA TORRE, S. (1997). *Innovación educativa*. Madrid: Dykinson.

DE LA TORRE, S. y VIOLANT, V. (2003). La creatividad es social. *Senti-  
pensar*. Recuperado de <http://www.ub.edu/sentipensar/> ( 2 de diciembre,  
2012).

DE LA TORRE, S. (2003a). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona:  
Editorial Octaedro.

DE LA TORRE, S. (2003b). Estrategias creativas para la educación  
emocional. En Gervilla Castillo, Á., dir., y Prado Suárez, R. C., dir.  
(Eds.). *Creatividad aplicada: Una apuesta de futuro*, pp.419-456. Ma-  
drid: Dykinson.

DE LA TORRE, S. (2006). Teoría Interactiva y psicosocial de la creati-  
vidad. En De la Torre, S. y Violant, V. (coord). *Comprender y evaluar la  
creatividad*, pp. 123-154. Málaga: Ediciones Algibe.

DE LA TORRE, S. (2013). Profesor creativo, aula creativa. *Linguagens-  
Revista de Letras, Artes e Comunicação*, 6(3), 264-266. Recuperado  
de <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens> (6 de febrero, 2013).

DELGADO, D. (2008). *El animal público* (5ª ed. ed.). Barcelona: Anagrama.

DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2004) *Mil Mesetas: Capitalismo y esquizo-  
frenia*. Valencia: Pre-textos.

DEMERS, L. P., & Vorn, B. (1995). Real artificial life as an immersive media.

En Convergence: *5th Biennial Symposium for Arts and Technology* (pp.  
190-203). [En línea] Recuperado de [http://www.processing-plant.com/  
web\\_csi/projects/](http://www.processing-plant.com/web_csi/projects/) ( 27 de abril, 2013).

DEMOS, T.J (2010). *Dara Birnbaum, Technology/Transformation: Wonder  
Woman*, Cambridge (London): MIT/Afterall Books.

DE PRADO, D. (2001). Educar con creatividad: las metodologías creativas.  
Un esfuerzo clasificatorio. En Rodríguez Hernández, A., dir. (Ed.). (2001).  
*Creatividad y sociedad: Hacia una cultura creativa en el siglo XXI: Libro  
homenaje a DRicardo marín Ibáñez*, pp. 147-170. Barcelona: Octaedro.

DEUTSCHE, R. (2001). Agorafobia. En Blanco, P., Carrillo, J., Clara-  
monte, J., y Expósito, M. (Eds.), *Modos de hacer: Arte crítico, esfera  
pública y acción directa*, pp. 289- 356. Salamanca: Universidad de  
Salamanca.

DEVOSS, D. N., y WEBB, S. (2008). Media convergence: Grand theft  
audio: Negotiating copyright as composers. *Computers and Compo-  
sition*, 25 (1), 79-103. Recuperado de [http://www.sciencedirect.com/  
science/journal/87554615/25/1](http://www.sciencedirect.com/science/journal/87554615/25/1) (12 de marzo, 2014).

DÍAZ, R. (2007). Entrevista: Bill Brown (Surveillance Camera Players).  
En Díaz, R., y ZEMOS98 (eds.). *Panel de Control. Interruptores críticos  
para una sociedad vigilada*, pp. 55-65. Sevilla: Ed. ZEMOS98 y Univer-  
sidad Internacional de Andalucía.

DIDI-HUBERMAN, G. (2010). *Ante la imagen: Pregunta formulada a los  
fines de una historia del arte*. Murcia: CENDEAC.

DOMÍNGUEZ, C. (2012). [Reseña de la obra de Oriol Sánchez]. Negati-  
ve eye. Oriol Sánchez. Videos + film performance. Documental Experi-  
mental No ficciones. MUSAC en colaboración con el Festival Kmaleon.  
Recuperado de [http://documusac.es/the-negative-eye-oriol-sanchez-  
videos-film-performance](http://documusac.es/the-negative-eye-oriol-sanchez-videos-film-performance) (30 de septiembre, 2013).

DOMÍNGUEZ PERELA, E. (1988). Creación artística y nuevas tecnolo-  
gías. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 53-70. Recuperado de <http://dial->



net.unirioja.es/servlet/autor?codigo=153512  
(30 de noviembre, 2013).

DONDIS, D. A. (2003). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.

DO PICO, D. (2006). Arte y nuevas tecnologías. Un posible marco de inscripción crítico para el net.art. En *Renovar la tradición (Congreso Nacional de Bellas Artes)*, Vol. 2, pp. 565-588.

DOMINGUEZ ARGEMÍ, R. (2010). El arte digital, un arte postaurático. De la pérdida del aura al artista como postproductor. *Crisis analógica, futuro digital: actas del IV Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad, celebrado del 12 al 29 de noviembre de 2009* (1ª ed.), 229-251. Barcelona: Meddia, cultura i comunicació.

DORFLES, G. (1968). *Símbolo, comunicación y consumo*. Barcelona: Lumen.

DORFLES, G. (1974). *Las oscilaciones del gusto: El arte de hoy entre la tecnocracia y el consumismo*. Barcelona: Lumen.

DORFLES, G. (1999). *Ultime tendenze nell'arte d'oggi. Dall'informale al neo-oggettuale*. Milano: Feltrinelli.

DUBOIS, E. (2011). Banksy's "Exit Through the Gift Shop": Street Art and Our Quest for Authenticity. *Art & Science Writing Programm* (3), 66-74. Recuperado de <http://www.bu.edu/writingprogram/journal/past-issues/issue-3/dubois/> (16 de abril, 2014).

DUNCUM, P. (2009). Visual culture in art education, circa 2009 [en línea]. *Visual Arts Research*, 64-75. Recuperado de <http://www.jstor.org> (15 de septiembre, 2013).

ECO, U. (1994). *La estructura ausente: Introducción a la semiótica* ([5a. ed.] ed.). Barcelona: Lumen.

ECO, U. (2013). *Interpretación y sobreinterpretación*. Madrid: Akal.

EDWARDS, R. L. y Tryon, C. (2009). Political video mashups as allegories of citizen empowerment. *First Monday*, 14 (10) [versión HTML]. Recuperado de <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2617/2305> (11 de enero, 2014).

EFLAND, A. D. (1993). Teaching and learning the arts. *Arts Education Policy Review*, 94 (5), 26-29. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/toc/vaep20/94/5#.VbgULZ2bvoY> (10 de enero, 2013).

EFLAND, A. (2002). *Una historia de la educación del arte: Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona [etc.]: Paidós.

EFLAND, A. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Ibérica.

ELLIOTT, D. (2009). Queering the Cult of Carrie: Appropriations of a Horror Icon in Charles Lum's Indelible. *Scope, Journal of Film and Television Studies*, 38- 157. Recuperado de [http://www.academia.edu/207383/Cultural\\_Borrowings\\_Appropriation\\_Reworking\\_Transformation](http://www.academia.edu/207383/Cultural_Borrowings_Appropriation_Reworking_Transformation) (10 de septiembre, 2013).

ELKINS, J. (1999). *The domain of images*. Ithaca, New York: Cornell University Press.

ELWES, C. (1993). La reconstrucción por la deconstrucción, En Bonet, E. (com.), Guardiola, J. (ayte. com.). *Desmontaje: film, vídeo, apropiación, reciclaje* / (Exposición itinerante), pp. 49-54. Valencia : IVAM, Centre Julio González.

EISNER, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.

EISNER, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

EMERY, L., ed.lit. (Ed.). (2002). *Teaching art in a postmodern world: Theories, teacher reflections and interpretative frameworks*. Altona (Australia): Common Ground Publishing.

- ESCAÑO GONZÁLEZ, J. C. (1999). Arte en la era audiovisual: replicantes, realidades. *Arte, Individuo y Sociedad*, (11), 61-68.
- ESCOLANO BENITO, A. (2002). *Educación en la España contemporánea: Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas* (1ª ed. ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESQUIVIAS SERRANO, M.T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 1-17. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4.htm> (17 de noviembre, 2013).
- ESTRUCH TOBELLA (2002). *Dirección profesional y calidad educativa*. Barcelona: Cisspraxis.
- EVERAERT-DESMET, N. (2005). La comunicación artística: una interpretación peirciana. *Signos en rotación*, 3 (181). Recuperado de <http://www.unav.es/gep/Articulos/SRotacion2.html> (3 de mayo, 2013).
- FAJARDO FAJARDO, C. (s/f). Estética de la cultura ¿Pérdida del sentimiento de lo sublime?. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (16) 18. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero16/estetiz.html> (9 de julio, 2013).
- FAJARDO FAJARDO, C. (2001). *Estética y posmodernidad. Nuevos contextos y sensibilidades*. Quito: Abya-Yala.
- FARRENY, M.T. (2001). *Pedagogías de la expresión con Carme Aymenrich*. Ciudad Real: Ñaque.
- FCFORUM, (2010). Manual de uso para la creatividad sostenible [en línea]. *FCForum, Modelos sostenibles para la Creatividad en la era digital*. Recuperado de <http://fcforum.net/es/sustainable-models-for-creativity> (23 de septiembre, 2013).
- FELTRERO OREJA, R. (2003). Propiedad Intelectual y Conocimiento Público: Derechos del investigador y del ciudadano sobre el copyright. *Isegoría*, (28), 143-158. Recuperado de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewArticle/510> (10 octubre, 2013).
- FEATHERSTONE, M. (1991). *Cultura de consumo y posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FERNÁNDEZ POLANCO, A. (2004). *Formas de mirar el arte actual*. Madrid: Edilupa.
- FERRÉS, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, (25), 9-17. Recuperado de <https://www.cac.cat/web/recerca/quaderns/index.jsp?MjQ%3D&Mg%3D%3D> (11 de noviembre, 2013).
- FERRÉS, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Barcelona: Gedisa.
- FISCHER, E. (1993). *La necesidad del arte*. Barcelona: Planeta- Agostini.
- FOGLIA, E. (2008). Redes paralelas y cartografías detectoras: prácticas sociales y artísticas con medios locativos. *Artnodes ,UOC*, 8, 16-27. Recuperado de <http://www.uoc.edu/artnodes/8/dt/esp/foglia.pdf> (9 de noviembre de 2013).
- FOSSATTI, M. (2010). Cultura libre y copyleft. Interrogando al arte contemporáneo. Sauna, *Revista de Arte*, 4 (1). Recuperado de [http://www.revistasauuna.com.ar/01\\_04/10.html](http://www.revistasauuna.com.ar/01_04/10.html) (10 de abril 2013).
- FOSTER, H. (1993). *Recodings: Art, Spectacle, Cultural Politics*. Port Townsend, Wash: Bay Press.
- FRANCO IRADI, J.M., GARCÍA, M.A. y GONZALEZ ANTONA, A. (1990). Investigación y nuevas tecnologías en la educación artística. *Arte, individuo y sociedad*, 3, pp. 163-168.
- FRASER, M. (2007). Les jeux narratifs des ramakes de Pierre Huyghe. Intermédialités : histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques / Intermediality: History and Theory of the Arts, Literature and



Technologies, *Erudit*, 9, p. 45-58. DOI: 0.7202/1005529ar

FRAWLEY, T. J. (2013). Aesthetic Education: Its Place in Teacher Training. *Art Education*, 66(3), 22- 29. Recuperado de <http://www.lkca.nl/publicaties/informatiebank/aesthetic-education-its-place-in-teacher-training> (3 de marzo, 2013).

FUENTES, C. R., y TORBAY, Á. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-14. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=904511> (22 de enero, 2013).

FUNDACIÓN EOI (2010). *Sectores de la nueva economía 20+20 EOI (Industrias de la Creatividad)*. Madrid: EOI.

GALE, P. (1997). La visió de Muntadas. *Formats: revista de comunicació audiovisual*, (1), 01-5. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Formats/article/view/57168/341061> (2 de agosto, 2014).

GARCÍA, A.A. y CASADO, E. (2008). La práctica de la observación participante. Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. En Gordo López, A.J., y Serrano Pascual, A (coord.). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*, pp. 47-73. Madrid: Pearsons Educativa.

GARCÍA ANDÚJAR, D.(2008). Apología de la apropiación legítima. *Exit Express*, (38), 31.

GARCÍA CANCLINI, N. (1992). Los estudios sobre comunicación y consumo: el trabajo interdisciplinario en tiempos neoconservadores. Diálogos de la Comunicación, *Revista Académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación social*, 32 . Recuperado de <http://dialogosfelafacs.net/editorial-edicion-32/> (15 de marzo 2013).

GARCÍA CANCLINI, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.

GARCÍA CANCLINI, N. (2009). How digital convergence is changing digital theory. *Popular communication*, 7, 140-146. DOI: 10.1080/15405700903023442

GARCÍA CANCLINI, N. (2010). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Buenos Aires: Katz Editores.

GARCÍA GARCÍA, F. y ROMO, M. (2007). Investigar versus Crear (Editorial). *Creatividad y Sociedad*, 10, 1-6. Recuperado de <http://www.creatividadysociedad.com/> (12 de diciembre, 2013).

GARCÍA GARCÍA, F. y GÉRTRUDIX, M. (2009). El Mare Nostrum Digital. *Icono 14*, 12, pp. 7-30. Recuperado de <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/331/208> (21 de abril, 2014).

GARCÍA GARCÍA, F. (2004). Posibilidades creativas de la imagen. Inteligencia y creatividad. *Icono 14*, 1(2), 153-169. Recuperado de <http://www.icono14.net> (10 de febrero, 2012).

GARCÍA LEAL, J. (2008). La reducción estética del arte. *Contrastes, Suplemento*, 13, 55-74.

GARCÍA ROLDÁN, A. (2012). Videoarte en contextos educativos. Las narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva. *A/R/T/OGRÁFICA*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/21630> (2 de octubre, 2014).

GARCÍA SÍPIDO, A. (2003). Saber ver, una cuestión de aprendizaje. La educación visual a debate. *Arte, individuo y sociedad*, 15, 61-72. Recuperado de <http://www.arteyindividuoysociedad.es/> (17 de marzo, 2011).

GARDNER, H. (1987). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona; México: Paidós.

GARDNER, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano* ([1a. ed.] ed.). Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (2006). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona [etc]: Paidós.

- GARDNER, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GENNARI, M. (1997). *La educación estética: Arte y literatura* (1a. ed. ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- GERVER, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: SM.
- GERVILLA CASTILLO, Á. (2003a). Creatividad y proceso creador. En Gervilla Castillo, Á., dir., y Prado Suárez, R. C., dir. (Eds.). *Creatividad aplicada: Una apuesta de futuro*, (Vol. I) pp.71-103. Madrid: Dykinson.
- GERVILLA, CASTILLO, A. (2003b). Creatividad, calidad e innovación. *Icono 14*, 2 (1), 1-29. Recuperado de [www.icono14.com](http://www.icono14.com) (2 de mayo, 2012).
- GIANETTI, C. (2002). *Estética digital. Sintopía del arte, la ciencia y la tecnología*. Barcelona: ACC L' Angelot.
- GIMENO SACRISTÁN, J.(Ed.) (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata
- GOLEMAN, D. (2001). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2004). ¿Qué hace a un líder?. *Harvard Business Review*, 82(1), 82-91. Recuperada de [www.spizzapgestion.com.ar](http://www.spizzapgestion.com.ar) (15 de diciembre, 2013).
- GOLEMAN, D., KAUFMAN, P. y RAY, M. (2009). *El espíritu creativo*. Barcelona: Paidós.
- GOMBRICH, E.H. (2002). *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica* ([2a. ed.] ed.). Madrid: Debate.
- GOODMAN, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.
- GOODMAN, N. (2010). *Los lenguajes del arte: Aproximación a la teoría de los símbolos* (1ª ed ed.). Madrid: Paidós.
- GORDO LÓPEZ, A.J., y SERRANO PASCUAL, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearsons Educativa.
- GOSS, A. K. (2007). Codifying a Commons: Copyright, Copyleft, and the Creative Commons Project. *Chi.-Kent L. Rev.*, 82, 963-996. Recuperado de <http://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/chknt82&div=46&id=&page=> (13 de septiembre, 2013).
- GRANADOS CONEJO, I. M. (2009). Interrelaciones entre la creatividad, el arte, la educación y la terapia. *Arte y Movimiento*, 1, 51-62. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/144/132> (14 de diciembre, 2013).
- GRAW, I. (2004). Dedication replacing appropriation: Fascination, subversion, and dispossession in appropriation art. En Lawler, L., Baker, G., Bankowsky, J., Fraser, A., Kaiser, P., Graw, I., & Pelzer, B (Eds.), *Louise Lawler and others*, pp. 45-67 . Basel: Hatje Cantz and Kunstmuseum Basel.
- GREENBERG, C. (2002). *Arte y cultura: ensayos críticos*. Barcelona: Paidós.
- GUALTEROS, V.O., y Simaqueba, M.I. (2012). Estetización de la memoria: formación y espacios de lo político. *Revista colombiana de educación*, (62), 117-138. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/issue/view/172/showToc> (11 mayo 2013).
- GUASCH A. M. (Ed.) (2001). *Los manifiestos del arte posmoderno: textos de exposiciones, 1980-1995*. Madrid: Akal.
- GUASCH, A. M (2005) “Doce reglas para una nueva Academia: La nueva historia del arte”. En Brea, J. L. (ed). *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, pp. 59-74. Tres Cantos (Madrid): Akal.

- GUBERN, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Anagrama.
- GUBERN, R. (2000). *El eros electrónico*. Barcelona: Taurus.
- GUERRERO, A. H. (1989). *Curso de creatividad: Personal, científica, gerencial*. Buenos Aires: El Ateneo.
- GUILFORD, J. P. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological review*, 64(2), 110-118. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/rev/64/2/110/> (12 de abril, 2013).
- GUILFORD, J.P. (1994). *Creatividad y Educación* (3ª Ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- GUTIERREZ, A. y TYNER, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar, Revista científica de Educomunicación*, 38 (19), pp. 31-39. Recuperado de [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com) (21 de marzo, 2013).
- HACKER, D., DUNLOSKY, J. y GRASSER, A. (1998). *Metacognition in Educational Theory and Practice*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates Producers.
- HAND, R. J. y KREBS, K. (2007) Editorial, *Journal of Adaptation in Film & Performance* 1 (1), pp. 3-4.
- HAROLD, C. (2004). Pranking rhetoric: "culture jamming" as media activism. *Critical Studies in Media Communication*, 21 (3), 189-211, DOI:10.1080/0739318042000212693
- HEID, K. (2005). Aesthetic development: A cognitive experience. *Art education*, 58(5), 48-53. doi:10.2307/27696101
- HELSPER, E. J., y EYNON, R. (2010). Digital natives: where is the evidence?. *British educational research journal*, 36 (3), 503-520. Recuperado de [http://eprints.lse.ac.uk/27739/1/Digital\\_natives\\_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/27739/1/Digital_natives_(LSERO).pdf) (21 de mayo, 2012).
- HEMMENT, D. (2006). Locative arts. *Leonardo*, 39(4), 348-355.
- HERRÁN, A. de la (2012). Análisis relativo del proceso y el producto creativo. En D. Velázquez Vázquez (Coord.), *Calidad y creatividad aplicada a la enseñanza superior*, pp. 301-334. México: Porrúa-Universidad Nacional Autónoma de México.
- HERNÁNDEZ, C. y MUÑOZ, C. (2001). Motivación hacia la creatividad. Contextos Creativos. En Rodríguez Hernández, A., dir. (Ed.), *Creatividad y sociedad: Hacia una cultura creativa en el siglo XXI: Libro homenaje a DRicardo marín ibáñez*, pp. 171-188. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, D. (2008). Copia, postproducciones y otras estéticas del guardar- como. *Contrastes, Suplemento*, 13, 79-93.
- HICK, D. H. (2013). Appropriation and Transformation. Fordham Intellectual Property, *Media & Entertainment Law Journal*, 23.1155-1195. Recuperado de [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2266171](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2266171) (22 de abril, 2014).
- HOCHMAN, E.S. (2002). *La Bauhaus, crisol de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- HOLMES, B. (2008). Investigaciones extradisciplinarias. Hacia una nueva crítica de las instituciones. En VV.AA. *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*, pp.203-217. Madrid: Traficantes de Sueños.
- HORWATT, E. (2009). A Taxonomy of Digital Video Remixing: Contemporary Found Footage Practice on the Internet. *Scope, Journal of Film and Television Studies*, pp. 76-92. Recuperado de [http://www.academia.edu/207383/Cultural\\_Borrowings\\_Appropriation\\_Reworking\\_Transformation](http://www.academia.edu/207383/Cultural_Borrowings_Appropriation_Reworking_Transformation) (10 de septiembre, 2013).

- HOWARTH, S. (2001). [Reseña de la obra Deja Vu de Douglas Gordon]. Tate Gallery. Art&Artist. Recuperado de <http://www.tate.org.uk/art/art-works/gordon-deja-vu-t07782/text-summary> (10 de mayo, 2013).
- HUAMÁN, M. A. (2003). Claves de la deconstrucción. En Huamán, M.A. et. al. (eds.). *Lecturas de teoría crítica literaria II*. Lima. Fondo Editorial UNMSM y Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación UNPRG-Lambayeque.
- HUNTER, I.Q. (2009). Exploitation as Adaptation. *Scope, journal of Film and Television Studies*, pp. 8-34. Recuperado de [http://www.academia.edu/207383/Cultural\\_Borrowings\\_Appropriation\\_Reworking\\_Transformation](http://www.academia.edu/207383/Cultural_Borrowings_Appropriation_Reworking_Transformation) (10 septiembre, 2013).
- HUNTER, J. P., y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 32(1), 27-35. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1021028306392#page-1> (2 de enero, 2013).
- HUTCHEON, L. (1993). La política de la parodia posmoderna. *Criterios, edición especial de homenaje a Bajtin*, 187-203. Recuperado de <http://www.criterios.es/pdf/hutcheonpolitica.pdf> <http://www.criterios.es/pdf/hutcheonpolitica.pdf> (12 de febrero, 2013).
- HYMAN, H. H. (1984). *Diseño y análisis de las encuestas sociales*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- IDOGAYA, P., ANDREIU, A., JIMÉNEZ, E. (2010). Competencias interpretativas audiovisuales: entre la cultura textual y la alfabetización formalizada. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, pp. 266-277. DOI: 10.41 85/RLCS-65-201 0-899-266-277
- IRVIN, S. (2005). Appropriation and authorship in contemporary art. *Brit J Aesthetics*, 45 (2), 123-137. doi: 10.1093/aesthj/ayi015
- JACOB, M.J. (2000). Extramuros. En Guasch A. M. (Ed.). *Los manifiestos del arte posmoderno: textos de exposiciones, 1980-1995*, pp. 272-284. Madrid: Akal.
- JAGODZINSKI, J. (2010). *Visual art and education in an era of designer capitalism: Deconstructing the oral eye*. New York. Palgrave Macmillan.
- JAIN, S. (2009). Proyecciones de mapas. Interacciones entre los espacios del mapa[En línea]. En Martín Prada (coord.) *Textos del 2º encuentro de la plataforma de Inclusiva-net .Redes digitales y espacio físico*. Medialab Prado, pp. 72-83. Área de las Artes. Dirección General de Promoción y Proyectos Culturales. Recuperado de [http://medialab-prado.es/article/documentacion\\_2\\_encuentro\\_inclusiva-net](http://medialab-prado.es/article/documentacion_2_encuentro_inclusiva-net) (25 de octubre, 2013).
- JAMESON, F. (1991). *La posmodernidad o la lógica del capitalismo avanzado*. Buenos Aires: Paidós.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- JHONSON, M.J. (s.f). Creatividad (I). *Psicología online*. Recuperado de <http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/creatividad.shtml> (22 de septiembre, 2013).
- JIMÉNEZ, J. (1996). Transformaciones del arte moderno. *D' Art: Revista del Departament d'Historia de l'Arte*, 22, pp. 83-90. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/7322> (18 de abril, 2013).
- JIMÉNEZ, J. (2002). *Teoría del arte*. Madrid: Ed. Tecnos.
- JOYE, S. (2009). Novelty through Repetition: Exploring the Success of Artistic Imitation in the Contemporary Film Industry, 1983-2007. *Scope, Journal of Film and Television Studies*, pp. 56-76. Recuperado de [http://www.academia.edu/207383/Cultural\\_Borrowings\\_Appropriation\\_Reworking\\_Transformation](http://www.academia.edu/207383/Cultural_Borrowings_Appropriation_Reworking_Transformation) (10 septiembre, 2013).
- KAHN, P. H., FRIEDMAN, B., ALEXANDER, I. S., FREIER, N. G., y COLLETT, S. L. (2005). The distant gardener: What conversations in the Tellegarden reveal about human-telerobotic interaction. *En Robot and Human Interactive Communication, 2005. ROMAN 2005. IEEE International Workshop*, pp. 13-18. DOI:10.1109/ROMAN.2005.1513749

- KAPROW, A. (2007). *La educación del des-artista, seguida de Doctor MD*. Madrid: Árdora.
- KAWULICH, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos [82 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 6(2), Art. 43, Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430> (22 de mayo, 2014).
- KESTER, G. H. (2004). *Conversation pieces. Community + Communication in Modern Art*. Berkeley: University of California Press.
- KOESTLER, A. (1976). *The act of creation*. London: Hutchinson.
- KRAVAGNA, C. (1998). Working on the Community. Models of Participatory Practice [en línea] *Transversal – eipcp*. Recuperado de: [http://republicart.net/disc/aap/kravagna01\\_en.htm](http://republicart.net/disc/aap/kravagna01_en.htm) (12 de junio, 2012).
- KEITH, D. (2000). Cognitive, Personal, *Developmental, and Social Aspects*. *American Psychologist*, (55), 151- 158.
- KLIMENKO, O. (2009). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2). Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/740/1717> (20 de marzo, 2013).
- KRIS, E. y KURZ, O. (1995). *La leyenda del artista*. Madrid: Cátedra.
- KUROSE, J.F. y ROSS, K. W.(2010). *Redes de computadoras: un enfoque descendente*. Madrid: Pearson Educación.
- KUSPIT, D. (ed).(2006). *Arte digital y videoarte. Transgrediendo los límites de la representación*. Madrid: Circulo de Bellas Artes.
- KYROU, A. (2004).Elogio del plagio: El sampling como juego o acto artístico. En Blondeau,O., Whiteford, N.D, Vercellone, C., Kyrou,A., Corsani, A., Rullani, E., [...] Lazzarato, M., *Capitalismo Cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva*, pp.75-87. Madrid: Traficantes de sueños.
- LANDAU, E. (1987). *El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad*. Barcelona: Herder.
- LANGER, E. J. (2006). *La creatividad consciente: de cómo reinvertirse mediante la práctica del arte*. Barcelona (etc.): Paidós.
- LANTIERI, L. y D. GOLEMAN (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.
- LARA PADILLA, T. (2010). La cultura de la remezcla: propuesta para integrar la competencia cultural y artística. En Pedrera Llosa, S. (coord.) *Códigos artísticos y desarrollo de la expresión en la competencia cultural y artística*, pp. 115-135. Madrid: IFIIE.
- LARA PADILLA, T. (2013).¿Enseñar o aprender a innovar? Disonancias entre el qué y el cómo. *Unívest*, 2013. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/8084> (2 de febrero, 2014).
- LA RUBIA, L. (2011).Lo estético, lo mercantil y lo patológico (La estetización del mundo, la desilusión estética y las psicopatologías de la hiperexpresión). *Art, Emotion and Value. 5th Mediterranean Congress of Aesthetic*, pp. 497-508. Recuperado de <http://www.um.es/vmca/proceedings/> (22 de septiembre, 2013).
- LAZOTTI, L. F. (1983). *Comunicación visual y escuela: aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- LEMONS, A. (2009). Medios locativos y territorios informativos. Comunicación móvil y Nuevo sentido de los lugares. Una crítica sobre la espacialización de la Cibercultura [En línea]. En Martín Prada (coord.), *Textos del 2º encuentro de la plataforma de Inclusiva-net Redes digitales y espacio físico*. Medialab Prado, pp. 25-44. Área de las Artes. Dirección General de Promoción y Proyectos Culturales. Recuperado de [http://medialab-prado.es/article/documentacion\\_2\\_encuentro\\_inclusiva-net](http://medialab-prado.es/article/documentacion_2_encuentro_inclusiva-net) (25 de octubre, 2013).



- LESSIG, L. (2001). *El código y otras leyes del ciberespacio*. Madrid: Santillana.
- LESSIG, L. (2004). *The future of ideas: the fate of the commons in a connected world*. New York: Vintage Books.
- LESSIG, L. (2005a). *Por una cultura libre: cómo los grandes grupos de comunicación utilizan la tecnología y la ley para clausurar la cultura y controlar la creatividad*. Madrid: Traficantes de sueños.
- LESSIG, L. (2005b). Remix culture. *Presentation at the Conference on College Composition and Communication*, San Francisco, California.
- LEWIN, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías, en AA.VV., *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo*, pp.13-25. Madrid: Biblioteca de Educación de Adultos, nº 6, Ed. Popular.
- LIPOVETSKY, G. (2009). *La pantalla global: cultura mediática en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- LLEDÓ, G. (2006). Arte Contemporáneo, educación artística y diversidad cultural. En López Fernández Cao, M. (coord.), *Creación y posibilidad: Aplicaciones del arte en la integración social*, pp. 243-284. Madrid: Editorial Fundamentos.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (coord.). (2006). *Creación y posibilidad: Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- LÓPEZ MUNUERA, L. (2011). Banco de Guerrilla. Recuperado de <http://www.todoporlapraxis.es/?p=168> (13 de septiembre, 2014).
- LÓPEZ-REILLO, P., Y NEGRÍN, E. (2014). *Creación audiovisual y TIC: programa de intervención educativa en el marco del diálogo intercultural*. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 15(41), 1-23. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/red.html> (2 de noviembre, 2014).
- LORENZO VINCENTE, J.A. (2007). La educación secundaria en el sistema educativo español. En Monclús Estella (coord.) *Educación y sistema educativo*, pp. 83-100. Madrid: ICE de la Universidad Complutense.
- LOWENFELD, V. (1960). Creative intelligence. *Studies in Art Education*, 1(2), 22-25. Recuperado de [www.jstor.org](http://www.jstor.org) (12 de diciembre, 2013).
- LOWENFELD, V. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora* (2a. ed. ed.). Buenos Aires : Kapelusz.
- LYOTARD, J.F. (1995). *La posmodernidad explicada a niños*. Barcelona: Gedisa.
- LYOTARD, J.F. (1998). *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- MAFFESOLI, M. (2003). La socialidad en la posmodernidad. En G. Vattimo y otros (eds.), *En torno a la posmodernidad*, pp. 103-111. Barcelona: Anthropos Editorial.
- MAKOWSKI, S. (1995). Imágenes de sobredosis: complejidad social e identidad en el fin del milenio. *Perfiles Latinoamericanas*, 4 (7). Recuperado de <http://200.76.166.3:8080/dspace/handle/123456789/1664> (2 de octubre, 2014).
- MALINA TORRENT, T. (2006). Activismo *copyleft*: liberar los códigos de la producción tecnopolítica. En *Copyleft: manual de uso*, pp. 159-191. Madrid: Traficantes de Sueños.
- MAMPASO MARTÍNEZ, A. M. (2001). La video- animación: aplicaciones en los campos de desarrollo social y comunitario, la educación artística y el arte terapia. (tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Información, Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad I, Universidad Complutense de Madrid, España.
- MAMPASO MARTÍNEZ, A. M. (2004). Los medios audiovisuales en la educación artística: participación y vídeo. En *Las artes plásticas como fundamento de la educación artística*, pp. 225-240. Subdirección General de

Información y Publicaciones. Madrid: Publicaciones D.L.

MANOFF, M. (2010). Archive and database as metaphor: Theorizing the Historical Record. *Libraries and the academy*, 10(4), 385-398. Recuperado de <http://muse.jhu.edu/journals/pla/summary/v010/10.4.manoff.html> (22 de febrero de 2013).

MAÑERO-RODICIO, J. (2013). Arte público entre la combinatoria relacional y el arte como pasión inapropiada. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25 (2), 289-302. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2013.v25.n2.39071](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n2.39071).

MARCHÈ, T. (2000). Towards a community model of Art Education *History. Studies in Art Education*, 42 (1), pp. 51-66. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1320752> (25 de mayo, 2012).

MARCHÁN FIZ, S (2004) Cultura Visual [En línea]. *Informe presentado en el I Congreso de Estudios Visuales, ARCO, Madrid*. Recuperado de <http://estudiosvisuales.net/CONGRESO2004/informes/informe9.html> (6 de diciembre, 2013).

MARCHÁN FIZ, S (2005). Las Artes ante la Cultura Visual. Notas para una genealogía en la penumbra. En J. L. Brea, (Ed.) *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, pp. 75-90. Tres Cantos (Madrid): Akal.

MARCHESI ULLASTRES, A. (2014). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza editorial.

MARINA, J. A. (2001). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

MARINA, J. A. (2004). *La inteligencia fracasada: teoría y práctica de la estupidez*. Barcelona: Anagrama.

MARINA, J. A. (2010). *Las culturas fracasadas. El talento y la estupidez de las sociedades*. Barcelona: Anagrama.

MARINA, J. A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.

MARTIN, S. (2006). *Videoarte*. Alemania: Ediciones Taschen.

MARTÍN BARBERO, J. (2008). El estallido de los relatos y la pluralización de las lecturas. Comunicar. *Revista científica de Comunicación y Educación*, 15 (30), 15-20.

MARTÍN PRADA, J. (2001a). *La apropiación posmoderna: Arte, práctica apropiacionista y teoría de la posmodernidad* ([1a. ] ed.). Madrid: Fundamentos.

MARTÍN PRADA, J. (2001b). El net.art o la definición social de los nuevos medios. *Aleph*. Recuperado de [http://aleph.arts.org/pens/definicion\\_social.html](http://aleph.arts.org/pens/definicion_social.html) (en abril de 2013).

MARTÍN PRADA, J. M. (2005). La enseñanza del arte en el campo interdisciplinar de los Estudios Visuales. En J. L. Brea, (Ed.) *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, pp.131-144. Tres Cantos (Madrid): Akal.

MARTÍN PRADA, J. (2008a). Un trans fondo crítico. *Exit Express*, (38), pp.19-26.

MARTÍN PRADA, J. (2008b). La creatividad de la multitud conectada y el sentido del arte en el contexto de la Web 2.0. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, (5), 66-79. Recuperado de [www.artyarqdigital.com](http://www.artyarqdigital.com) (24 de septiembre, 2013).

MARTÍN PRADA, J. (2009). Net Geo. La emergencia de la web geoespacial y de los medios locativos (Introducción al II encuentro de Inclusiva-net. Redes digitales y espacio físico). [En línea] Ciber cultura [En línea]. En Martín Prada (coord.), *Textos del 2º encuentro de la plataforma de Inclusiva-net Redes digitales y espacio físico*. Medialab Prado, pp. 84-100. Área de las Artes. Dirección General de Promoción y Proyectos Culturales. Recuperado de [http://medialab-prado.es/article/documentacion\\_2\\_encuentro\\_inclusiva-net](http://medialab-prado.es/article/documentacion_2_encuentro_inclusiva-net) (25 de octubre, 2012).



- MARTÍN PRADA, J. M. (2012a). *Otro tiempo para el arte: Cuestiones y comentarios sobre el arte actual* (1ª ed.). Valencia: Sendemà.
- MARTÍN PRADA, J. M. (2012b). *Prácticas artísticas e Internet en la época de las redes sociales*. Madrid: Akal.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, S. (2014): DIY: Arte, Diseño y Tecnología. Estrategia crítica de colaboración comunitaria offline y online. *Icono 14*, 12 (1), 156-186. doi: 10.7195/ri14.v12i1.653
- MARZO, J.L. (2002). *En el lado de la televisión*. (Exposición celebrada en el Espai d'Art Contemporani de Castelló) Valencia: Generalitat Valenciana.
- MASLOW, A. H. (2001). *La personalidad creadora* (7ª ed). Barcelona: Editorial Kairós.
- MASTERMAN, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Barcelona: Ed. Torre.
- MATEOS, M. (2001). *Metacognición y educación*. Argentina: AIQUE.
- MATEWECKI, N. (2006). Arte y nuevas tecnologías. ¿Plagio o Apropiación?. En *Octavas Jornadas de Artes y Medios Digitales y Tercer Simposio Prácticas de comunicación emergente en la cultura digital*. Recuperado de [http://cv.uoc.edu/web/~eespina/elisa\\_espina/pdf/plagio\\_apropiacion.pdf](http://cv.uoc.edu/web/~eespina/elisa_espina/pdf/plagio_apropiacion.pdf) (29 de abril, 2013).
- MCCLLOUD, S. (2009). *Entender el comic. El arte invisible*. Bilbao: Astiberri.
- MCDONALD, S. (2004). *The history and philosophy of art education*. Cambridge: James Clarke & Co.
- MCLAREN, P. (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- MEDNICK, M. (1981). "The associative basis of the creative process." En Rothenberg, A. y Hausman Carl, R (Ed.). En *The Creativity question*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- MEDOSCH, A. (2004). The Construction of the Network Commons. En Stocker, G. [et al.]. *TIMESHIFT, The world in twenty five years*, pp. 190-195. Ars Electronica 2004, Ostfildern: Hatje Cantz.
- MEJÍAS, I. y RODRÍGUEZ, E. (2014). *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*. FAD[en línea] Recuperado de [www.prisadigital.com](http://www.prisadigital.com) (3 de diciembre, 2014).
- METRES, P. (2009) Bansky, a la toma de un museo. *Cartel Urbano.com*. Recuperado de <http://www.cartelurbano.com/node/407#.VHCftVKDPMx> (19 de Abril, 2014).
- MICHAUD, Y. (2007). *El arte en estado gaseoso: ensayo sobre el triunfo de la estética*. D.F: Fondo de cultura económica, México.
- MIRZOEFF, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- MITCHELL, W. J. T. (1995). Interdisciplinarity and visual culture. *Art Bulletin*, 77(4), 540-544.
- MITCHELL, W. J. (2002). Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of visual culture*, 1(2), 165-181.
- MITCHELL, W. J. T. (2005). No existen medios visuales. En J. L. Brea, (Ed.) *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, pp.17-26. Tres Cantos (Madrid): Akal.
- MITJÁNS, A., MONTESINO, L., RODRÍGUEZ, A., ROMO, M., y WAISBURD, G. (2008). *La creatividad: Un bien cultural de la humanidad*. México: Trillas.
- MOLES, A. (1991). *La imagen; comunicación funcional*. México: Trillas.
- MORAL, J. (2011). El arte mira a su entorno. Hibridación y nuevas tendencias estéticas en el contexto audiovisual digital. [En línea] En Bort Gual, I., García Catalán, S., Martín Nuñez, M. (eds.) *Nuevas Tendencias e Hibridaciones de los discursos audiovisuales en la cultura digital contemporánea. Actas del IV Congreso Internacional sobre análisis fílmico*, 642-651. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/hand->

le/10234/31220 (1 de marzo de 2012).

MORALES ARTERO, J.J. (2001). *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria* (tesis doctoral). Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona, España.

MORANTA, T. V., y URRÚTIA, E. P. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de psicología*, 36(3), 281-297. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61819/81003> (12 de abril, 2009).

MORENO MUÑOZ, M. (2012). Propiedad intelectual, seguridad y control de las comunicaciones en Internet. Impacto sociocultural del fenómeno Megaupload. *Gazeta de Antropología*, 28(2), artículo 10 · <http://hdl.handle.net/10481/23357> (2 de agosto, 2013).

MOREIRA, M. (2002a). Igualdad de oportunidades y nuevas tecnologías. Un modelo educativo para la alfabetización tecnológica. *Educación*, 29, 55-65. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn29/0211819Xn29p55.pdf> (12 de marzo de 2011).

MOREIRA, M. A. (2002b). La integración escolar de las nuevas tecnologías. Entre el deseo y la realidad. Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* 10(6), 14-18. Ciss Praxis.

MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

MORRISON, B (2005). Conversation about arts in education, Ken Robinson. How creativity, education and the arts shape a modern economy. *Education Commission for the States. Arts and Mind Series*. Recuperado de <http://www.ecs.org/clearinghouse/60/51/6051.pdf> (2 de julio, 2013).

MOTOS TERUEL, T. (2003). Bases para el taller creativo expresivo. En Gervilla Castillo, Á., dir., y Prado Suárez, R. C., dir. (Eds.). *Creatividad*

*aplicada: Una apuesta de futuro*, (vol II), pp.903-930. Madrid: Dykinson.

MOXEY, K. (2005). Estética de la cultura visual en el momento de la globalización. En J. L. Brea, (Ed.) *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, pp. 27-37. Tres Cantos (Madrid): Akal.

MOXEY, K. (2009). Los estudios visuales y el giro icónico. *Estudios Visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, (6), 8-27.

MULVEY, L. (2007). Alfred Hitchcock's Psycho (1960). En Mulvey L., *Death 24x a Second: Stillness and the Moving Image*, pp. 85-103. London: Reaktion Books.

MUNRO, T. (1962). *La forma en las artes: Un panorama de morfología estética*. Buenos Aires: Ediciones 3.

MUNTADAS, A. (2011) *entre = between* : [Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, del 22 de noviembre de 2011 al 26 de marzo de 2012] / [comisariado, Daina Augaitis ; concepto y dirección del catálogo, Daina Augaitis, Antoni Muntadas ; textos introductorios, Valentín Roma]. Madrid : Departamento de Actividades Editoriales del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

NADIR, L. (2012). Poetry, Immigration and the FBI: The Transborder Immigrant Tool. Interview to Ricardo Domínguez. *Hiperallergic. Sensitive to art and its discontents*. Recuperado de <http://hyperallergic.com/54678/poetry-immigration-and-the-fbi-thetransborder-immigrant-tool/> (4 de Noviembre, 2013).

NICKERSON, R. S., PERKINS, D. N., y SMITH, E. E. (Eds.). (1994). *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual* ([3a ] ed.). Barcelona: Paidós.

NIETO, J. (2003). *Música para la imagen: la influencia secreta*. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.

- NORIEGA, E. (2012). Notas sobre el Found Footage. *Arte e Investigación*, 14(8), 136-139. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/39764> (4 de mayo, 2013).
- NORMAN, D. A. (1990). *La psicología de los objetos cotidianos*. Madrid: Nerea.
- NORMAN, D. A. (2009). *El diseño emocional: Por qué nos gustan (o no) los objetos cotidianos*. Barcelona: Paidós.
- OLIVA ROTA, M. (2006). Panorámica de la educación en comunicación audiovisual. *Quaderns del CAC*, (25), 29-40. Recuperado de <https://www.cac.cat/web/reerca/quaderns/index.jsp?MjQ%3D&Mg%3D%3D> (11 de noviembre, 2013).
- OLIVARES, R. (2011). Eugènia Balcells. Entre la ciencia y la magia, entre el sueño y el deseo. *Exit Expres*, (58), 6.
- ONETTO MUÑOZ, B. (2012). Arte, artilugio y desmaterialización. Lo inmaterial en el arte actual. (Apuntes preliminares para un concepto de instalación). *Revista contemporánea de arte y estética*, Mérida (20), 75-88. Recuperado en <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/38051> (22 de mayo, 2013).
- ORELLANA, J. (2013). *Fundamentos de narrativa audiovisual*. Madrid: CEU Ediciones.
- OSSES BUSTINGORRY, S., Y JARAMILLO MORA, S. (2008). Metacognición, un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34 (1), 187-197. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000100011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-07052008000100011 (23 de julio, 2013).
- PASCUAL, G. R. (2007). ¿Sin límites?: (situacionismo y estética relacional). *Trasdós: Revista del Museo de Bellas Artes de Santander*, (9), 35-45.
- PARASKEVOPOULOU, O., CHARITOS, D., Y RIZOPOULOS, C. (2008). Prácticas artísticas basadas en la localización que desafían la noción tradicional de cartografía. *Artnodes. Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, (8), 5-15. Recuperado de [http://www.uoc.edu/artnodes/8/dt/esp/paraskevopoulou\\_charitos\\_rizopoulos.pdf](http://www.uoc.edu/artnodes/8/dt/esp/paraskevopoulou_charitos_rizopoulos.pdf) (2 de septiembre, 2012).
- PARÍS, I. (s.f) .Relectura y apropiación: cuando la creación está amenazada por la legalidad. Recuperado en [http://www.ignacioparis.org/?page\\_id=28](http://www.ignacioparis.org/?page_id=28) (2 de marzo, 2014)
- PELZER, B. (2004). Interpositions: the work of Louise Lawler. En Lawler, L., Baker, G., Bankowsky, J., Fraser, A., Kaiser, P., Graw, I., y Pelzer, B (Eds.), *Louise Lawler and others*, pp. 15-44 . Basel: Hatje Cantz and Kunstmuseum Basel.
- PERELLÓ, J. (2009). Materia encendida. En Bosch, E. (com.), *Frequències = Frecuencias = Frequencies : [exposició] / Eugènia Balcells* (Exposición en centro de Ars Santa Mònica de Barcelona del 23 de septiembre al 29 de noviembre de 2009), p. 22-28 Badajoz : Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo; Barcelona : Actar.
- PERKINS, D. (1981). *The mind's best work*. Cambridge: Harvard University Press.
- PERKINS, D (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- PIÑEROS, J.P. (2010). El cine reciclado: Found Footage. Creación y Producción en Diseño y Comunicación, 35, 59- 62. Recuperado de [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=275&id\\_articulo=6824](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=275&id_articulo=6824) (21 de septiembre, 2013).
- PILLAR, A.D.(2014). Lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la educación artística. *Revista Complutense de Educación*, 2, 337-353. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41539> (28 de agosto, 2013).
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon (NCB University Press)*, 9(5), 1-6. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816> (13 de enero, 2014).
- PRENSKY, M. (2007). *Digital game based learning*. Minnesota: Paragon House.

- PRYOR, A., DALENBERG, D., MCCORKLE, D., REARDON, J., & WICKS, J. (2008). Buy or burn?: Empirical tests of models of crime using data from a general population. *The Social Science Journal*, 45 (1), 95-106.
- QUERO, M. (2003). Creatividad: televisión y nuevos medios. En Gervilla Castillo, Á., dir., y Prado Suárez, R. C., dir. (Eds.). *Creatividad aplicada: Una apuesta de futuro*, pp.973-992. Madrid: Dykinson.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1993). *Pedagogía estética: Concepción antinómica de la belleza y el arte*. Madrid: Dykinson.
- RACIOPPE, B. (2011). Cultura libre y *Copyleft*: una actitud para (re) pensar la producción artística y cultural. *Question*, 1. Recuperado en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34336> (19 de enero, 2014).
- RACIOPPE, B. V. (2013). El denso entramado de arte, medios y mercado. Y algunas respuestas desde el Copyleft. *Oficios Terrestres*, 1(29), 01- 14. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficios-terrestres/article/view/1956/1753> (16 de enero, 2014).
- RANCIÉRE, J.(2010). *El espectador emancipado*. Castellón: Ellago ediciones.
- REBOK, M.G. (2007) ¿Muerte del arte o estetización de la cultura?. *Revista de Filosofía de Santa Fe, Tópicos* (15), 55-75.
- READ, H. (1982). *Educación por el arte* (1a reimp en España ed.). Barcelona: Paidós.
- REKALDE-IZAGUIRRE, J. (1995). *Video: un soporte temporal para el arte*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco= Argitarapen Zerbitzua Euskal Herriko Unibersitatea.
- REYMAN, J. (2013). User Data on the Social Web: Authorship, Agency, and Appropriation. *College English*, 75 (5), 513-533. Recuperado de <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CE/0755-may2013/CE0755User.pdf> (24 de febrero, 2014).
- RIFE, M. C., WESTBROOK, S., DEVOSS, D. N., Y LOGIE, J. (2010). Introduction: Copyright, culture, creativity, and the commons. *Computers and Composition*, 27(3), 161-166.
- RINCÓN, O. (2006). *Narrativas mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa.
- RINCÓN, O. (2008). No más audiencias, todos devenimos productores. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 15 (30), 93-99.
- ROBINSON, K. (2009). *El elemento*. Barcelona: Grijalbo.
- ROBINSON, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Sussex: John Wiley & Sons.
- ROGERS, C. Y FREIBERG, J. (1996). *Libertad y creatividad en educación* (3ª ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- RODRÍGUEZ, N. (2006). Reflexiones sobre la arteterapia, arte y educación. En López Fernández Cao, M. (coord.). *Creación y posibilidad: Aplicaciones del arte en la integración social*, pp. 33-74. Madrid: Editorial Fundamentos.
- RODRÍGUEZ ARCAUTE, I. (2008). *Artes visuales y cultura libre. Una aproximación copyleft al arte contemporáneo*. (tesis doctoral). Facultad de Bellas Artes, Universidad de País Vasco, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España .
- RODRÍGUEZ ESTRADA, M. (1990). *Manual de creatividad: Los procesos psíquicos y el desarrollo* (2a, 1a. reimp ed.). México etc: Trillas.
- RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, A., dir. (Ed.). (2001). *Creatividad y sociedad: Hacia una cultura creativa en el siglo XXI: Libro homenaje a DRicardo marín ibáñez*. Barcelona: Octaedro.
- ROESER, R. W., ECCLES, J. S., & SAMEROFF, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The elementary school journal*,

443-471. Recuperado de [www.jstor.org](http://www.jstor.org) (11 de noviembre, 2013).

ROFFI, S. (2010). La pittura secondo Lucchino Visconti, *Stile Arte*. Recuperado de <http://www.stilearte.it/wp-content/uploads/2015/02/PDF-La-pittura-secondo-Luchino-Visconti.pdf> (21 de mayo, 2014).

ROGERS, C. y FREIBERG, J. (1996). *Libertad y creatividad en educación*. Barcelona: Paidós.

ROMERO, N. Y CANET, F. (2008). Nuevos escenarios, nuevas formas de expresión narrativa: La Web 2.0 y el lenguaje audiovisual [versión en línea]. *Hipertext.net*, 6, Recuperado de <http://www.hipertext.net> (25 de noviembre, 2012).

ROMERO, J. (2006). Creatividad en arteterapia. Del supuesto a la decisión. En López Fernández Cao, M. (coord.). *Creación y posibilidad: Aplicaciones del arte en la integración social*, pp. 75-88. Madrid: Editorial Fundamentos.

ROMERO, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso*, 33, 87-117. Recuperado de <http://revistapulso.carde-nalcisneros.es/> (12 de diciembre, 2012).

ROMO, M. (1998). Teorías implícitas y creatividad artística [versión en línea]. *Arte, individuo y sociedad*, (10), 11-28. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9898110011A/5961> (1 de noviembre, 2013).

ROMO, M. (2003). Bases psicológicas de la creatividad. En Gervilla Castillo, Á., dir., y Prado Suárez, R. C., dir. (Eds.). *Creatividad aplicada: Una apuesta de futuro* (Vol. I), pp.13-32. Madrid: Dykinson.

RONCERO, I. (2011). Producción, re-producción, post-producción. La culminación de los procesos de desaturización de la obra artística en el contexto de las nuevastecnologías. *Asociación Aragonesa de Críticos de Arte*, (16), 01-5. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3793611> (12 de abril, 2012).

ROSTLER, M. (2001). Sí vivieras aquí. En Blanco, P., Carrillo, J., Claramonte, J., y Expósito, M. (Eds.), *Modos de hacer: Arte crítico, esfera pública y acción directa*, pp. 173-204. Salamanca: Universidad de Salamanca.

ROYO, S. (2003). Santiago Serra o el difícil compromiso del arte postmoderno. *Rebelión Cultura*. Recuperado de <http://www.rebelion.org/hemeroteca/cultura/031015sr.htm> (15 de junio, 2009).

ROYOUX, J.C, (1999). Remaking Cinema. En Debbaut, J (com.). *Cinéma Cinéma. Contemporary art and the Cinematic Experience* (Eindhoven, Stedelijk Van Abbeuseum, 13 febrero-24 mayo, 1999), pp. 21-27. Eindhoven : Stedelijk Van Abbeuseum Eindhoven.

RUIZ, C. (2003). La evaluación de la creatividad. En Gervilla, M.A. (Coord.), *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro* (vol I), pp. 495-516. Madrid, Dykinson.

RUIZ RUBIO, F. (1998). Preliminares para una didáctica del cine: detección de ideas previas. *Comunicar*, 11, 37-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801106> (15 de junio, 2012).

SALINAS, B. (1983). Estudio experimental sobre la recepción de información ante dos tipos de códigos: verbal y verboicónico. *Enseñanza*, 1, pp. 175-182.

SÁNCHEZ CARRERO, J., Y CONTRERAS PULIDO, P. (2012). De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono14*, 10(3), 62-84, doi: 10.7195/ri14.v10i3.210

SÁNCHEZ DELGADO, P. (2007). La dimensión sociológica de la educación: reproducción y resistencia. En Monclús Estella (coord.) *Educación y sistema educativo*, pp. 243-266. Madrid: ICE de la Universidad Complutense.

SÁNCHEZ NORIEGA, J.L. (2005). Películas a golpe de ratón. Una exploración sobre el cine comprimido en la Red. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (64), 33-40. Recuperado de <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articuloperspectiva.asp>



idarticulo=3&rev=64.htm (3 de septiembre, 2013).

SANTIBÁÑEZ, J. (2008). Arte y creatividad educativa en la posmodernidad. Análisis de las demandas posmodernistas en materia de educación. *Primeras Noticias: Comunicación y Pedagogía*, (225), 10-15.

SARTORI, G. (2000). *Homo videns: La sociedad teledirigida* ([2a. ed. ampl.] ed.). Madrid: Taurus.

SASTRE DOMÍNGUEZ, P. (2009). Apuntes, aclaraciones y crítica a “la geoweb en el entorno audiovisual del SXX: El geoscope y el earthscope notational system. [En línea] En Martín Prada (coord.), *Textos del 2º encuentro de la plataforma de Inclusiva-net Redes digitales y espacio físico*. Medialab Prado, pp. 84-100. Área de las Artes. Dirección General de Promoción y Proyectos Culturales. Recuperado de [http://medialab-prado.es/article/documentacion\\_2\\_encuentro\\_inclusiva-net](http://medialab-prado.es/article/documentacion_2_encuentro_inclusiva-net) (25 de octubre, 2012).

SCHAPIRO, M. (1985). *Estudios sobre el románico* (1a ed., 1a reimp. ed.). Madrid: Alianza.

SCHIANCHI, A. (2014). Estado de situación del net. art: del net.art al outernet.art. En V.V.A.A. *Radiografía del Net Art latino. Vitalidad creativa en riesgo de extinción*, pp. 11-34. Capital Federal: Argentina.

SCHILLER, F. (1969). *Cartas sobre la educación estética del hombre* ([1a. ed., 1a. reimp.] ed.). Madrid: Aguilar.

SCHNEIDER ADAMS, L. (2004). *Explorar el arte*. Barcelona: Blume.

SCHUMANN, D. A. V. (2004). Nuevas tecnologías vs instituciones artísticas: El problema de la difusión y legitimación del arte realizado con nuevos medios. Del video-arte al net-art. En *Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica*, pp. 1024-1033. Universidad de La Rioja.

SEGURA- CABAÑERO, J. (2014). Temporalidades críticas: el caso de Douglas Gordon. *Arte Individuo y sociedad*, 26 (1), 55-66. Recupera-

do de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/40482> (5 de abril, 2014).

SELTZER, K., y BENTLEY, T. (2000). *La era de la creatividad. Conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. Madrid: Santillana, Aula XXI.

SERRANO VIDAL, A. (2013). Apropiacionismo, remezcla y postproducción: El *Found Footage* en el S.XXI. En Crespo Fajardo, J.L. (coord.) *Estéticas del Media Art*. Grupo de Investigación Eumednet, Universidad de Málaga, pp. 15-36. [versión electrónica]. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=525868> (15 de febrero, 2014).

SHERNOFF, D. J., CSIKSZENTMIHALYI, M., SHNEIDER, B., y SHERNOFF, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860> (2 de mayo, 2013).

SHEIKH, S. (2000). *Deja vú, questions and answer*. París: Musee de arte Moderne de la Ville de París.

SHUSTERMAN, R. (1992). *Pragmatist aesthetic: living beauty, rethinking art*. Oxford, Cambridge: MA Blackwell.

SIMPSON, A. (1991). The usefulness of aesthetic education. En Smith, R y Simpson, A. (eds.). *Aesthetics and Art Education*, pp. 171-180. Illinois: University of Illinois Press.

SMETNJAK. (2014). We started a meme, which started the whole world crying. En Tanni, V., Smetnjak, Quaranta, D (autores). *Eternal September: The Rise of Amateur Culture*, pp. 15-23. Brescia: Link Editions.

SMIERS, J. (2006). *Un mundo sin copyright. Artes y medios en la globalización*. Barcelona: Gedisa.

SPIELMANN, Y. (2009). Mapping Scapes of sound and vision. *Notes on the field work Simultaneous Echoes, an audiovisual installation by Masaki Fujihata. ISEA Symposium Archives 2009*, pp. 108-115. Recupera-

do de [http://archives.isea-web.org/?page\\_id=83](http://archives.isea-web.org/?page_id=83) (1 de octubre, 2013).

SPIELMANN, Y. (2011). Thinking in networks: artistic-architectural responses to ubiquitous information. *Journal of Aesthetics & Culture*, 3. Recuperado de <http://aestheticsandculture.net/index.php/jac/article/view/11511> (12 de septiembre, 2012).

STAFFORD, B.M. (1997). *Good looking: essays on the virtue of images*. Cambridge, London: The mit Press.

STIEGLER, B. (2004). *La técnica y el tiempo*. Guipúzcoa: Editorial Hiru Hondarribia.

STERNBERG, R. J. y LUBART, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista*. Barcelona: Ediciones Paidós.

SYDELL, L. (2011). An Inventive Work Finds Harmony. *En B Flat. PRMusic, Music articles*. Recuperado de <http://www.npr.org/2011/03/12/134436766/a-inventive-work-finds-harmony-in-b-flat> (19 de febrero, 2014).

TANNI, V. (2014). Introduction. Eternal September: The Rise of Amateur Culture. En Tanni, V., Smetnjak, Quaranta, D (autores) . *Eternal September: The Rise of Amateur Culture*, pp.4-14. Brescia: Link Editions.

TATARKIEWICZ, W. (1990). *Historia de seis ideas: Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética* ([2a. ed.] ed.). Madrid: Tecnos.

TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

TELLO, J. y AGUADED, J. L. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 31- 47.

TIJERAS, R. (2013). Utilización de obras preexistentes en la enseñanza a distancia y creación de las bibliotecas digitales. En Tijeras, R. (dir.) *Propiedad intelectual: abierto por reformas. Presentación del curso de verano Fundación Universidad Juan Carlos I*. Recuperado de [http://](http://comunicacion21.com/wp-content/PDF/Curso/Presentaciones/Enseñanza.pdf)

[comunicacion21.com/wp-content/PDF/Curso/Presentaciones/Enseñanza.pdf](http://comunicacion21.com/wp-content/PDF/Curso/Presentaciones/Enseñanza.pdf) (12 de noviembre, 2014).

TOFTS, D., & MCCREA, C. (2009). What now?: The imprecise and disagreeable aesthetics of remix. *Fibreculture*, 15. Recuperado de <http://fifteen.fibreculturejournal.org/> (12 de septiembre, 2013).

TORRANCE, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

TORRANCE, E.P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Edit. Marova.

TOWNSEND, A. M. (2006). Locative-media artists in the contested-aware city. *Leonardo*, 39(4), 345-347.

TOWNSEND, A. (2008). Aumentar el espacio público y crear arte público: el papel de los medios locativos. *Artnodes, UOC*, 8, 28- 33. Recuperado de <http://www.uoc.edu/artnodes/8/dt/esp/townsend.pdf> (6 de mayo, 2012).

VAIDHYANATHAN, S. (2001). *Copyrights and copywrongs: The rise of intellectual property and how it threatens creativity*. New York: New York University Press.

VAN CAUTEREN, P., VANDECAVEYE, G. (com.), Fernandes, j., Fernandes, P. (com. Serralves) (2011). *Dara Birnbaum : the dark matter of media light (Museu de Arte Contemporanea de Serralves* (25 marzo- 4 julio, 2011). Ghent : SMAK ; Porto : Fundação de Serralves.

VASKES SANTCHES, I. (2008). La transestética de Baudrillard: simulacro y arte en la época de simulación total. *Estudios de Filosofía*, (38), 197-219. Recuperado de <http://docencia.udea.edu.co/revistafilosofia/> (2 de junio, 2013).

VATTIMO, G. (2000). *El fin de la modernidad: Nihilismo y hermenéutica en la época posmoderna*. Barcelona: Gedisa.

VATTIMO, G. (2003). La posmodernidad ¿una sociedad transparente?.



En G. Vattimo y otros (eds.), *En torno a la posmodernidad*, pp. 9-20. Barcelona: Anthropos Editorial.

VERCELLI, A. (2009). *Repensando de los bienes intelectuales comunes: análisis sociotécnico sobre el proceso de construcción entre las regulaciones de derecho de autor y derecho de copia y las tecnologías digitales para su gestión* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Quilmes. Tesis con mención en Ciencias Sociales y Humanas, Argentina. Recuperado de : <http://www.arielvercelli.org/rlbic.pdf> (30 de julio, 2013).

VERCELLONE, C. (2004). Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo. En Blondeau, O., Whiteford, N.D, Vercellone, C., Kyrou, A., Corsani, A., Rullani, E., [...] Lazzarato, M., *Capitalismo Cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva*, pp.63-70. Madrid: Traficantes de sueños.

VILAR I ROCA, G. (2008). La neutralización del arte ¿un destino inevitable?. *Contrastes, Suplemento, 13*, 211-227.

VILAR I ROCA, G. (2010). *Desartización: paradojas del arte sin fin*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

VILCHES, G (2009). Usos, estilos y formatos contemporáneos del audiovisual de apropiación en España. *Found Footage hoy*. Recuperado de <http://www.foundfootagehoy.com> (20 de enero, 2013).

VIRILIO, P. (2006). *Ciudad pánico: El afuera comienza aquí*. Buenos Aires: Zorzal.

VYGOTSKI, L. S. (2007). Escritos sobre arte y educación creativa de LS Vygotski. P. del Río y A. Álvarez (Ed.). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

WEES, W.C. (1993). Found Fotage y collage épico. En Bonet, E. (com.), Guardiola, J. (ayte. com.). *Desmontaje: film, vídeo, apropiación, reciclaje* / (Exposición itinerante). pp. 37-42. Valencia : IVAM, Centre Julio González.

WEINRCHTER. A. (2005). Usos, abusos y cebo para ilusos: El documental de archivo contemporáneo En Ortega, M.L. *Nada es lo que parece. Falsos documentales, hibridaciones y mestizajes del documental en España*, pp. 83-106. Madrid: Ocho y medio.

WELCHMAN, J.C. (2008). Contra la representación. *Exit Express*, (38), 27-30.

WESTBROOK, S. (2006). Visual rhetoric in a culture of fear: Impediments to multimedia production. *College English*, 68(5), 457-480. Recuperado de [http://gossettphd.org/library/westbrook\\_visrhethfear.pdf](http://gossettphd.org/library/westbrook_visrhethfear.pdf) (25 de noviembre, 2013).

WESTBROOK, S. (Ed.). (2009). *Composition and copyright: Perspectives on teaching, text-making, and fair use*. New York: SUNY Press.

WINNE, P.H. y HADWIN, A. (1998). Studying a self-regulating learning. Hacker, D., Dunlosky, J. y Grasser, A. (1998). *Metacognition in Educational Theory and Practice*, pp. 277-304. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates Producers.

WOJNAR, I. (1967). *Estética y pedagogía* ([1a. ed.] ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

YOUNIS HERNÁNDEZ, J.A. (2001). Comunicación y pedagogía. En Rodríguez Hernández, A., dir. (Ed.). (2001). *Creatividad y sociedad: Hacia una cultura creativa en el siglo XXI: Libro homenaje a DRicardo marín ibáñez*, pp. 99-124. Barcelona: Octaedro.

ZAFRA, R. (1999). El instante invisible del Net. Art. [en línea]. *Aleph*. Recuperado de <http://aleph-arts.org/pens> (22 de septiembre de 2013).

ZIEGFELD, E. (1978). INSEA: Notes on Its History. *Journal of Aesthetic Education*, 117-119. Recuperado de <http://www.jstor.org/> (21 de julio, 2012).

ZIEGFELD, E. (1978). INSEA: Notes on Its History. Journal of aesthetic education. Special Issue: *The International Society for Education*

*through Art (INSEA) 12 (2)*, pp. 117-119. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3332051> (15 abril, 2012).

ZRYD, M.(2003). Found Footage as Discursive Metahistory: Craig Baldwin's Tribulation 99. *The Moving Image*, 3 (2), 40-61. Recuperado de <http://muse.jhu.edu/journals/mov/summary/v003/3.2zryd.html> (22 de junio, 2012).

ZUNZUNEGUI Díez, S. (1995). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.

### Artículos de prensa

AGUAYO, A. (18 de Agosto de 2005). Banksy intenta convertir el muro de Gaza en la galería más grande del mundo [en línea]. *Revista El País*, p. 36. Recuperado de [http://elpais.com/diario/2005/08/18/revistavera-no/1124316004\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2005/08/18/revistavera-no/1124316004_850215.html) (12 de abril, 2014).

BAQUERO, C. S. (4 de Noviembre de 2014). Condena a la UAB por violar los derechos de autor en su web. *El País.com. CC.AA/Cataluña*. Recuperado de [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/11/04/catalunya/1415100616\\_712247.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/11/04/catalunya/1415100616_712247.html) (20 de noviembre, 2014).

BROOKS, K. (9 de julio de 2012). Shepard Fairey is sentenced to probation for destroying evidence involved with AP civil case. *Huffpost art&culture*. Recuperado de [http://www.huffingtonpost.com/2012/09/07/shepard-fairey-sentenced\\_n\\_1864785.html](http://www.huffingtonpost.com/2012/09/07/shepard-fairey-sentenced_n_1864785.html) (24 de septiembre, 2013).

CASCIANI, D. (27 de abril 2009). Plan to monitor all internet use. *BBC News*. Recuperado de [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_politics/8020039.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_politics/8020039.stm) (27 de septiembre, 2013).

FRAGUAS, A. ( 22 de Marzo 2012). Demanda por "piratería" contra la Universidad de Carlos III. *El País.com, sección Cultura*. Recuperado de [http://cultura.elpais.com/cultura/2012/03/22/actualidad/1332436582\\_025279.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2012/03/22/actualidad/1332436582_025279.html) (22 de octubre, 2013).

HONTORIA, J. (12 de noviembre 2013). Pierre Huyghe y la abrumadora

vitalidad del presente. *El Cultural. El mundo* [en línea]. Recuperado de <http://www.elcultural.es/default.aspx> (15 de abril, 2014).

RODRÍGUEZ, S. (20 de Enero de 2012). El FBI cierra Megaupload, una de las mayores webs de intercambios de archivos. *El Mundo.es*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/01/19/navegan-te/1327002605.html> (19 de noviembre, 2013).

ROMERO, P. (5 de Noviembre de 2014) Así afectará a Internet la reforma de la Ley de Propiedad Intelectual. *El Mundo.es*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/tecnologia/2014/10/29/5450b3caca4741943c8b4572.html> (15 de noviembre, 2014).

### Documentos institucionales

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2014). *Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación* [en línea]. Madrid: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid. Recuperado de <http://www.madrid.org/>

DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOCM*, 118. Recuperado de [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF)

LEY ORGANICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín oficial del estado*, 307. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037> (4 de enero, 2013).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación *Boletín oficial el estado*, 106. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037> (4 de enero, 2013).

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad

educativa. *Boletín oficial del estado*, 295, de 10/12/2013. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886> (4 de enero, 2014).

LEY 21/2014, de 4 de noviembre, por la que se modifica el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, aprobado por Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, y la Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil. *Boletín oficial del estado*. Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-11404](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-11404) (23 de noviembre, 2013).

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. Reporte especial sobre la promoción y la protección del derecho a la libertad de expresión y opinión. *Naciones Unidas, Derechos Humanos*. Recuperado de [http://ap.ohchr.org/documents/dpage\\_s.aspx?m=85](http://ap.ohchr.org/documents/dpage_s.aspx?m=85) (1 de febrero, 2014).

REAL DECRETO 1467/2007 por el que se establece la estructura de bachillerato y fijan sus enseñanzas mínimas. *MEC* (BOE núm 266, martes 6 de Noviembre de 2007).

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037> (7 de enero, 2013).

### Filmografía y material videográfico

ALMODOVAR, A. (productor). Almodovar, P. (director). (1993) *Kika*. (Ed. 1995, Warner Bros) [DVD]. España: El Deseo S.A.

ALT-J (16 septiembre de 2012). *Alt-J - Fitzpleasure (art video in association with COSA)* [archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=5lu8\\_IV275o](https://www.youtube.com/watch?v=5lu8_IV275o) (1 de diciembre, 2014).

ARNAL, S., BENJO, C., y LETELLIER, B. (Productores). Canet, L. (Director). (2008). *La Clase* (Ed. 2009, Cameo) [DVD]. Francia: Sony.

BARATA RIBEIRO, A., ANDRADE RAMOS, M. (productores). Meirelles, F.

(Director). (2002). *Ciudad de dios* (Ed. 2002, Dea, planeta home Entertainment) [DVD]. Brasil: Estudio canal, Globo filmes.

BARRETO WALDIR (20 de Julio, 2013). *Bill Viola: Silent Mountain (The passion)*. [archivo de video]. Recuperado <https://www.youtube.com/watch?v=uenrts2YHdl> (1 de diciembre, 2014).

BAYS, C., THOMAS, C. (productores). Fryman, P. Greenberg, R. (Director). (2005). *Como conocí a vuestra madre, 1x1, "Piloto"*. (Ed. 2005, 20TH Century Fox) [DVD]. Estados Unidos: 20TH Century Fox.

BENDER, L. (productor). Tarantino, Q. (director). (1994). *Pulp fiction*. (Ed. 1996, Laurentfilms) [DVD]. Estados Unidos: Miramaxfilms.

BLAKE, G. (productor). Demme, J. (director). (1991) *El silencio de los corderos*. (Ed. 1994, Laurenfilm) [DVD]. Estados Unidos: Orion Pictures Corporation.

BLU ANIMATIONS AND OTHER VIDEOS (4 de Julio de 2010). *The new wall paint* [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sMoKcsN8wM8&list=PLED8F5DCB035D8122> (18 de noviembre, 2014).

BOVAIRA, F., CUERDA, J.L. (productores). Amenabar, A. (director). (1997) *Abre los ojos*. (Ed. 1999, Sogetel) [DVD]. España: Les Films Alain Sarce, Canal +.

BOVAIRA, F. (Productor), Amenabar, A. (Director). (2009). *Agora* (Ed. 2009, Home Entertainment) [DVD]. España: Twentieth Century Fox /Himenóptero.

BUÑUEL, L. (productor). Bunuel, L. (director). (1929). *Un perro andaluz* (Ed. 1998, Les Grands Films Classiques) [DVD]. Francia: Luis Buñuel.

BREMOND, O., BRETON, P. (productores). Breton, P. (director). (2009) *Los reptiles*. (Ed. 2009, Discovery Communications) [DVD]. Francia: Discovery Communications.

CHAPLIN, C. (productor). Charles, C. (director). (1963). *Tiempos Modernos*. (Ed. 1994, United Artists) [DVD]. Estados Unidos: Charles Chaplin Productions.

CRAIG, S. (13 de abril de 2012). *How music can change the film*. [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=rn9V0cN4NWs> (22 de noviembre, 2014).

CUSHING, H. y D'CRUZ, J. (Productores), y BANSKY (Director). (2010). *Exit through the gift shop* (Ed. 2010 Paranoid Pictures Film Company Limited) [DVD]. Reino Unido, Estados Unidos: Paranoid Pictures.

DIENTE08 (25 de septiembre de 2008). *Para todos*. [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9KhGbMVIGkQ> (23 de octubre, 2014).

EBRAHIMIAN, G. (julio de 2014). *Fervor Excerpt*. [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=esbHzFCgqCE> (19 de noviembre, 2014).

ESTETICACC (10 de marzo de 2009). *Efecto Kuleshov*. [archivo de video]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_gGI3L-J7vHc](https://www.youtube.com/watch?v=_gGI3L-J7vHc) (5 de diciembre, 2014).

FABRICE JOUBERT (9 de diciembre de 2008). *French roast*. [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jbFhA-TUfuowz> (18 de noviembre, 2014).

FRAGUELA, M.E. (1 de febrero de 2009). *Top Final Susana* [archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=N2tO\\_iwdEwY](https://www.youtube.com/watch?v=N2tO_iwdEwY) (2 de diciembre, 2014).

FRANCO, F. (productor). FRANCO, F. (director). (2008). *The end* (Ed. 2008, Ferdy Durke) [DVD]. España: Ferdy Duke.

GERALD JULIA (27 de abril de 2014). *Going forth by day* [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zRRAXIXce-U> (12 de octubre, 2014).

GILLIGAN, V., JOHN2SON, M. (productores). Gilligan, V. (Director). (2008). *Breaking Bad, 2x2 "Grilled"*. (Ed. 2008, AMC) [DVD]. Estados Unidos: Sony Pictures Television.

GOLLIN, S., KILIK, J. (productores). Iñarritu, A. (director). (2006). *Babel* (Ed. 2006, Paramount Pictures) [DVD]. Estados Unidos: Paramount Pictures.

GÓMEZ PESCADOR, J.M. (29 de septiembre de 2014). *Hermano mayor*, 3x2 [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ncr1es-9WV8> (15 de octubre, 2014).

GONZÁLEZ, R. (15 de mayo de 2014). *Different trains*. [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-qOLs5YoHwM> (22 de noviembre 2014).

HITCHCOCK, A. (productor). Hitchcock, A. (director). (1958) *Vértigo*. (Ed. 1996, Paramount Pictures) [DVD]. Estados Unidos: Paramount Pictures.

HITCHCOCK, A. (productor). Hitchcock, A. (director). (1960). *Psicosis*. (Ed. 1998, Paramount Pictures) [DVD]. Estados Unidos: Shamley Productions.

KAR WAI, W. (productor). Kar Wai, W. (director). (2000) *Deseando amar*. (Ed. 2002, Amboto Audiovisual S.L.) [DVD]. Francia, Hong Kong: Paradis Films.

KATZ, J. (productor). Hitchcock, A. (director). (1954) *La ventana indiscreta* (Ed. 1999, Paramount Pictures) [DVD]. Estados Unidos: Paramount Pictures.

KOLGEN, H. (2014). *Different trains* [archivo de video]. Recuperado de <https://vimeo.com/92628588> (1 de diciembre, 2014).

KORDA, A. y SELZNICK, D.O. (productores) y REED, C. (director). *El tercer hombre* (Ed. 2005, Criterion Collection) [DVD]. Reino Unido: London film.

KOULES, O., BURG, M., y HOFFMAN G. (Productores), Wan, J. (Director) (2004). *Shaw* (Ed. 2004, Saw Production NC) [DVD]. Estados Unidos: Paramount Pictures.

KUBRICK, S. (Productor y director). (1980). *El Resplendor* (Ed. 2001 Warner Bros) [DVD] Estados Unidos: Peregrine Productions.

KUBRICK, S. (productor), Kubrick, S. (Director). (1971). *La Naranja Mecánica* (Ed. 2001 Warner Bros.) [DVD]. Estados Unidos: Warner Bros. pictures.

LEO FIORITO (12 de julio de 2011). *Composición 1* [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=cckLpggMUS4> (1 de diciembre, 2014).

LINSON, A., MANN, M. (productores). Mann, M. (director). (1995) *Heat*. (Ed. 1998, Sociedad Kino Vision) [DVD]. Estados Unidos: Warner Bros Pictures.

LLOYD, C., LEVITAN, S. (productores). Gilligan, V. (Director). (2009). *Modern Family*, 6x9 "Extraños en la noche" (Ed. 2009, American Broadcasting Company) [DVD]. Estados Unidos: Lloyd Levitan Productions / 20TH Century Fox.

LUHRMANN, B. y Martinelli, G. (Productores), y Luhrmann, B. (Director). (1996). *Romeo y Julieta* (Ed. 2002, 20TH Century Fox) [DVD]. Estados Unidos: 20th Century Fox.

MAYSLES, A., MAYSLES, D. (Productores), (2004). Islands. (1986). *En 5 Films about Christo & Jean -Claude* [DVD] (DVD II). Nueva York (Estados Unidos): Plexifilm cop.

MILLER, F. (productor). Miller, F. (Director). (2005). *Sin city*. (Ed. 2009, Buena Vista Pictures) [DVD]. Estados Unidos: Miramax Films.

MOVIENKER (8 de octubre de 2006). *Scary mary*. [archivo de video]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=2T5\\_0AGdFic](https://www.youtube.com/watch?v=2T5_0AGdFic) (24 de noviembre, 2014).

PASSION PARIS (14 de agosto de 2013). *Essays barth*. [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=kMpSfAM3QT0&list=PL3tzwhaxxH9lwYdRvG-2Kz4QekXikYzFY&index=3> (24 de octubre, 2014).

PHILOZ (2012). Tribulation 99. [archivo de video]. Recuperado de <https://vimeo.com/36739141> (2 de julio, 2014).

PICKER, D. (productor). Reiner, C. (director). (1982). *Cliente muerto no paga*. (Ed. 1990, Universal Pictures International). [DVD]. Estados Unidos: Universal Pictures.

PLAY ALL GAME SKP (12 de noviembre de 2014). *Anuncio del Sorteo de Lotería del Gordo de Navidad, 2014/2015. El premio es compartirlo* [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hs884VST2CM> (20 de enero, 2014).

POLITICAL REMIX. (14 de marzo de 2012). *Technology Transformation: Wonder Woman*. [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=k6xZOUXNyQg> (19 de noviembre, 2014).

POPKIN, L. (productor). Mate, R. (director). (1950) *D.O.A.* (Ed. 1992, United Artists) [DVD]. Estados Unidos: United Artists.

PRODUCTION I.G. ABAND APART (productores). Tarantino, Q. (director). (2003). *Kill bill*. (Ed. 2004, Buena Vista International Spain) [DVD]. Estados Unidos: Miramax Films.

QUEENMADONNAHD (19 de mayo de 2012). *Frozen*. [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=XS088Opj9o0> (11 de noviembre, 2014).

QUEREJETA, E. (productor). Fernando, L. (director). (1998). *Barrio*. (Ed. 1999, Warner, Sogefilms S.A.) [DVD]. España: Sogetel.

REQUENA, G. (20 de junio de 2011). *El intermedio*. [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=flnTn0a39Us> (5



de noviembre, 2014).

RICHARD SHEPHERD (18 de abril de 2012). *Déjà vu*. [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=i9uZA7JT53c> (11 de octubre, 2014).

RITCHIE, G. , SILVER, J. (productores). RITCHIE, G. (director). (2008). *Rocknrolla*. (Ed. 2009, Warner Bros ) [DVD]. El Reino Unido: Warner Bros Pictures.

RIZZOLI, A. (productor). Fellini, F. (director). (1963) *Ocho y medio*. (Ed. 1997, Columbia Films) [DVD]. Italia, Francia: Cineriz Francinex.

ROLLINS, J. y JOFFE, H. J. (Productores) y Allen, W. (Director). *La Rosa Púrpura del Cairo* (Ed. 2002, 20TH Century Fox) [DVD] Estados Unidos: Orion Pictures.

SHAMLEY PRODUCTIONS (productora), Hitchcock, A. (director). (1960). *Psicosis* [DVD]. Estados Unidos: Universal Pictures.

SHIEGARUTO (10 de noviembre, 2005). *Bush Blair Endless Love* [archivo de video]. Recuperado de <https://www.YouTube.com/watch?v=UteH6wZXP44> (9 de septiembre, 2014).

SISTER LIGHTEN (2 de abril de 2011). *Emergent*. [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RTPf6mHKYD0> (9 octubre 2014).

THE FORCEISWITHJAIMIE (27 de abril de 2015). *Bruce Conner Report*. [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=aNvul1aSC98> (2 de octubre, 2014).

TOMAS, J. (27 de mayo de 2011). *Hay una cosa que te quiero decir, cap. 21*. [archivo de video]. Recuperado de <http://www.telecinco.es/hayunacosaquetequierodecir/4012820/videos.html> (7 de noviembre, 2014).

TRIM SONIDO (31 de enero de 2008). *Sonido asincrónico*. [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=esbHzFCgqCE> (20 de noviembre, 2014).

VAN SANT, G, GRAZER, B., STEFANO, J. (productores) VAN SANT, G. (director) (1998). *Psycho*. (Ed. 200, United Universal Pictures) [DVD]. Estados Unidos: Universal Pictures.

VANDERBILT, J., SARGET, A. (productores). Webb, M. (director). (2012) *The amazing spiderman*. (Ed. 2012, Sony Pictures ) [DVD]. Estados Unidos: Columbia Pictures.

XL RECORDINGS (19 de noviembre de 2010). *Cousins* [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1e0u11rgd9Q> (20 noviembre, 2014).

WEKAN08, (2 de febrero, 2008). *Yes we can, Barack Obama Music video* [archivo de video]. Reuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jjXyqcX-mYY> (4 de septiembre, 2014).

WECHSLER, N., FLYNN, B., Y SIMCHOWITZ, S. (productores). Aro-nofski, D. (Director). (2000) *Requiem for a dream* (Ed. 2001, Momen-tum Pictures) [DVD]. Estados Unidos: Artisan Entertainment/Thousand Words.

ZAENTZ, P., ZAENTZ, S. (productores). Minghella, A. (director). (1996). *El paciente ingles*. (Ed. 1999, Miramaxfilms ) [DVD]. Reino Unido: Mira-maxfilms.

ZAWUCK BROWN PRODUCTION (productor). Spielberg, S. (direc-tor). (1975). *Tiburón*. (Ed. 1979, Universal Pictures) [DVD]. Estados Uni-dos: Universal Pictures.

ZONABRUTATV (11 de enero de 2010). *Orgullosos*. [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2LJpjaFDPvk> (29 de noviembre, 2014).

### Webgrafía. Web de artistas y obras comentadas

APM (Alguna pregunta mes?): <http://www.ccma.cat/tv3/apm/>

BALCELLS, E. "Rueda de color". <http://araahorahow.blogspot.com.es/2011/06/rueda-de-color.html>

BARD, P. "The global remake": <http://dzigaperrybard.net>

CALLAHAN, "Imagine this": <http://www.cal-tv.net/?p=47>

CRITICS GROUP, "Youtag". <http://www.youtag.org/>

DREW. J, "Manifestoon": <http://www.jessedrew.com/Manifestoon.html>

FESTIVAL DE CINE COMPRIMIDO. <http://www.jamesonnotodofilmfest.com/>

FUJIHATA, M., "Flid Words": <http://www.field-works.net/>

FUNDACIÓN COPYLEFT: <http://fundacioncopyleft.org>

LA FIAMBRERA, "Bordergames": [www.ravalnet.org/bordergames/](http://www.ravalnet.org/bordergames/)

MTTA. "One year performance video". <http://archive.turbulence.org/Works/1year/>

MUNDY, O. "I Know where your cat lives": <http://iknowwhereyourcatlives.com/about/>

MUNTADAS, A. "The file room", <http://www.thefileroom.org/>

PERRY BARD, "The global remake": <http://dzigaperrybard.net>

SALOMON, D. "Bb2.0": <http://www.inbflat.net/>

SCP: <http://www.notbored.org/scp.html>

SODA JERK, "Hoolywood Burn". <http://www.sodajerk.com.au/index.php>

THE BLAST THEORY, "Fixing Point": <http://www.blasttheory.co.uk/projects/fixing-point/>

TODO POR LA PRAXIS: <http://www.todoporlapraxis.es>

TOTAL RECUT: <http://totalrecut.com/>

VAN DER BORN. Z. "OH MY GOSH ZILLA!": <http://www.doclab.org/2014/oh-my-gosh-zilla/>

YOUCOOP: <http://www.youcoop.org/es/games/>





# **Apéndice Documental**

## 9. Apéndice documental

### 9.1. Pretest y postest

**Edad:** \_\_\_\_\_ **Nombre del centro de estudios:** \_\_\_\_\_

**1. ¿Realizas alguna actividad fuera del Instituto relacionada con la actividad artística? Si la respuesta es sí, ¿Cuál?. Explica brevemente.**

**2. Ordena de forma cronológica (de más antiguo a más actual) las obras de arte que aparecen en estas imágenes del 1 al 5. De tal manera que la 1 es la más antigua y la 5 es la más actual.**



**3. ¿Has identificado a alguna de estas imágenes? ¿Te acuerdas del nombre, autor y movimiento artístico o época al que pertenece?**

**4. ¿Cuál crees que es la finalidad de la imagen E ? Haz una cruz en aquella o aquellas que consideres correctas.**

Ninguna   Representación de una idea   Crítica   Decoración Comercial

**5. Elige de esta lista qué términos están asociados con lo audiovisual (marca una cruz).**

Secuencia  
Plano-contraplano  
Travelling  
Zoom  
Creating

**6. Indica al menos tres elementos de sonido que puedas identificar en un fragmento audiovisual. Por ejemplo, música.**

**7. Indica a través de qué tipo de plano se expresan más claramente las emociones de un personaje:**

Primer Plano  
Plano general  
Plano medio

**¿Por qué?**

**8. Con qué frecuencia usas algún medio digital, ordenador o similar para algún trabajo o presentación en el instituto.**

Nunca   Alguna Vez   A veces   Frecuentemente   Muy frecuentemente

**9. Has creado alguna vez algún web, blog o similar para promover algún evento, expresar una idea.**

Nunca   Alguna Vez   A veces   Frecuentemente   Muy frecuentemente

**10. ¿Has utilizado alguna vez el teléfono móvil para un trabajo de la asignatura de Educación Plástica y Visual?**

Nunca   Alguna Vez   A veces   Frecuentemente   Muy frecuentemente

**11. ¿Has usado alguna vez algún programa informático para modificar imágenes o hacer montajes de vídeo?**

SI   ¿Cuál?  
NO

**12. Indica cuál sería la forma de cómo descargar de forma gratuita un vídeo, imagen o sonido.**

**13. Indica cuál es tu valoración de los recursos o técnicas utilizadas en el aula de Educación Plástica y Visual (si no has utilizado alguno, no lo marques).**

**Pintura**

1nada   2 poco   3normal   4bastante   5mucho

**Lápices**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**Collage**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**Arcilla**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**Videocámara o cámara de teléfono móvil**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**Software edición imágenes o vídeo (por ejemplo, GIMP o Windows movie maker)**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**14. ¿Valoras positivamente al profesor cuando propone actividades con el ordenador?**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**15. ¿Si no conoces a algún autor, concepto o término, buscas información en Internet?**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**16. ¿Te gustaría producir algún vídeo o cortometraje en el que pudieras expresar alguna idea propia?**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**17. ¿Te gustaría poder analizar las imágenes de por ejemplo un videoclip, programa de televisión, etc.?**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**18. ¿Te gusta esta asignatura?**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**19. ¿Colaboras de forma activa en las propuestas de grupo en clase?**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**20. ¿Comentas algunas cuestiones tratadas en la asignatura de Educación Plástica y Visual con tus compañeros, profesores u otros fuera del aula?**

**Profesores:** 1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**Compañeros:** 1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**Otros :** 1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**Postest**

**Edad:** \_\_\_\_\_ **Nombre del centro de estudios:** \_\_\_\_\_

**1. Relaciona estos fragmentos con el categoría/s o contexto/s al o los que pertenecen**

**Video 1**

Comercial	Recreativo	Artístico	Informativo	Lúdico
-----------	------------	-----------	-------------	--------

**Video 2**

Comercial	Recreativo	Artístico	Informativo	Lúdico
-----------	------------	-----------	-------------	--------

**2. ¿Cuál crees que es la finalidad o finalidades del vídeo 1?**

Ninguna	Representación de una idea	Crítica	Con-
ceptual	Comercial		

**Razona tu respuesta**

**3. ¿Cuál de los dos vídeos es más representativo y cuál más abstracto (semejanza o no con la realidad)? 1 es muy abstracto y 5 es muy representativo y realista.**

<b>Video 1º:</b>	1	2	3	4	5
<b>Video 2º:</b>	1	2	3	4	5
<b>Video 3º:</b>	1	2	3	4	5
<b>Video 4º:</b>	1	2	3	4	5
<b>Video 5º:</b>	1	2	3	4	5

**4. Indica al menos 3 elementos que elementos generan tensión y suspense en esta secuencia. Por ejemplo la iluminación, que va de más a menos (oscuridad).**

**5. ¿Qué función crees que aporta la música a las imágenes en un fragmento audiovisual?**

**6. ¿Con qué tipo de encuadres de los propuestos abajo crees que se expresa mejor las emociones de un personaje?**

- a) Plano medio
- b) Plano general
- c) Primer Plano

**¿Por qué?**

**7 ¿Utilizarías más a menudo el ordenador u otro dispositivo para la presentación o realización de un trabajo para el instituto?**

1-nada 2- poco 3-normal 4-bastante 5mucho

**8. ¿Incluirías en tu facebook, tuenti, blog o web el trabajo realizado de vídeo?**

1-nada 2- poco 3-normal 4-bastante 5mucho

**9. ¿Crees que sería interesante utilizar el teléfono móvil en algún trabajo creativo?**

1-nada 2- poco 3-normal 4-bastante 5mucho

**10. ¿Te ha parecido fácil la utilización de los programas propuestos para la realización del vídeo?**

1-nada 2- poco 3-normal 4-bastante 5mucho

**11. Explica brevemente dos modos en los que difundirías una obra de la que estuvieras orgulloso o que quisieras que conocieran otros.**

**12. Indica cuál es tu valoración de estos recursos utilizados en el aula en esta asignatura**

**Pintura**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**Lápices**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**Collage**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**Arcilla**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**Videocámara o cámara de teléfono móvil**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**Software edición imágenes o vídeo (por ejemplo, GIMP o Windows movie maker)**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**13. ¿Cuál es tu valoración del profesor en la propuesta de la actividad de vídeo usando diferentes dispositivos como el proyector o el ordenador?**

1mala 2 regular 3normal 4buena 5muy buena

**14. ¿Has consultado en Internet u otro medio algunos de los ejemplos que se han tratado en clase y que te han interesado?**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**Indica dónde**

**15. Indica si te ha gustado analizar imágenes audiovisuales y la realización de un vídeo con fines creativos**

**Análisis:** 1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**Realización:** 1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**16. ¿Te han gustado los ejemplos de vídeos artísticos que se han empleado en clase?**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**17. ¿Crees que es importante esta asignatura?**

1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**18. ¿Has colaborado de forma activa en las actividades propuestas en el aula?**

**Análisis:** 1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**Realización:** 1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**19. ¿Has comentado algunas de las cuestiones tratadas en clase con tus compañeros, profesores, u otros?**

**Compañeros:** 1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**Profesores:** 1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**Otros:** 1nada 2 poco 3normal 4bastante 5mucho

**20. Añade algún comentario que quieras dejar sobre tu valoración general.**

## 9.2. Entrevistas a los docentes colaboradores

### Entrevista al inicio del experimento

Los docentes colaboradores han sido:

**EPR:** Enrique Porta Rodríguez, IES Juan de Villanueva

**JM:** Juan Mercado del IES Nuestra Señora de la Almudena

**PRI:** Pilar Recuenco Inocencio, IES Ciudad de los Ángeles

**IMZ:** Inmaculada Martínez Zandejas, IES Madrid Sur

Y la realizadora de la entrevista:

**SMR:** Sagrario Martín Rodríguez

Antes de comenzar la entrevista les indico que vamos a proceder al registro sonoro de la misma con el fin de realizar la transcripción de la entrevista y plasmar lo indicado por ustedes de la forma más fidedigna.

### Identificación. Perfil académico y profesional Su nombre y edad

*Enrique Porta Rodríguez. 58 años*

*Juan Mercado. 47 años*

*Pilar Recuenco Inocencio. 57 años*

*Inmaculada Martínez Zandejas, tengo 51 años.*

### 2. ¿Me puede decir cuántos años lleva siendo profesor de esta materia? ¿Ha sido o es profesor de otras disciplinas/materias?

**EPR:** Desde el año 83. No, sólo de Educación Plástica y Visual.

**JM:** Empecé en el 93, pues unos 22 años. No

**PRI:** Desde el 92. 23 años. Sólo las relacionadas con el área del departamento de Dibujo.

**IMZ:** 25 años. No, bueno en el departamento todas las que ha habido, la de Comunicación Audiovisual e Imagen y Expresión.

### 3. ¿Cuáles han sido las motivaciones principales que le llevaron a ser docente, además, en concreto de esta materia?

**EPR:** ¿Además de las alimenticias? Era un trabajo que me dejaba tiempo libre y suficiente para hacer mi obra y no es un trabajo al servicio de la producción industrial de la empresa privada, y que según Confucio, “el oficio del noble es la enseñanza”.

**JM:** Bueno, pues, en concreto de esta materia, porque se correspondía a la titulación que yo tenía. Y las motivaciones principales pues fueron sencillamente como medio de subsistencia

**PRI:** Cuando acabé Bellas Artes me pareció interesante trabajar, y la docencia era la posibilidad más sencilla, entre comillas. Ahora es complicadísimo pero en aquel momento era más sencillo. Y puedo decir que me ha ido gustando cada vez más.

**IMZ:** ¿La motivación?, la verdad es que siempre me ha encantado la educación y creo que todo lo que aprendí en la facultad me encantaba poderlo transmitir a otras personas de forma diferente. Bueno, ya me habrás conocido un poco, ¿no?, pero sí que me gusta dejar huella, aunque sea esto un poco egoísta.

### 4. ¿Cuál es su formación académica?, ¿Cuál es su formación complementaria, (si la hubiere) en relación al ámbito artístico o tecnológico? ¿Nos indica cuál es y cuando fue la última formación que tuvo con respecto a esto? Es decir, curso, seminario, congreso, etc.

**EPR:** Licenciado en Bellas Artes. No tengo formación complementaria, sólo aquella surgida de mi propia obra.

**JM:** Licenciado en Bellas Artes. Bueno pues todo lo que se refiere con toda la formación del profe-

*sorado y la infinidad de cursos que hacemos, solamente eso. En este momento, uno de técnicas de grabado.*

**PRI:** *Yo soy Licenciada en Bellas Artes con la especialidad de Pintura. La formación complementaria desde que salí licenciada en el 84, y al mismo tiempo que daba clase, ha sido asistir a diversos cursos de formación, más en el ámbito artístico, he realizado de grabado. Pero en la parte tecnológica, que era la que más deficiente yo estaba, he asistido a varios cursos de formación. Por ejemplo, uno de grabado en el Quijote; varios cursos de elaboración docente de materiales curriculares y herramientas informáticas; uno de análisis de entornos virtuales en educación; dos cursos de pizarras digitales, actualización de aplicaciones didácticas, en el había que hacer una unidad didáctica. De estos he hecho dos, luego tengo uno del “Cine como recurso didáctico”, este era el que más me gustó de todos y luego aparte, tengo uno relacionado con Educación para la paz, y demás, ¿cómo me has dicho que le llamas tú a esto?. Sí, educación en valores, un curso relacionado con esto.*

**IMZ:** *Licenciada en Bellas Artes. No, en los cursos elementales que hemos ido haciendo de informática, la mayoría. Durante de la carrera sí que estuve haciendo un curso de Pedagogía en Educación Especial, que me entusiasmó poder enseñar a estos chavales, donde se trabajaba bastante a través de la artesanía y por eso lo hicimos, porque nos pilló haciendo un trabajo de Pedagogía en la facultad y nos metimos de lleno, y la verdad es que me encantó ¿no?, la posibilidad de enseñar a estos niños que tienen discapacidad a través del arte, la terapia del arte.*

*El último fue uno sobre pizarras digitales y hace tres años.*

**5. ¿Ha realizado algún tipo de investigación en relación a su actividad docente o ha emprendi-**

**do alguna acción para innovar aspectos metodológicos o de contenidos?**

**EPR:** *Bueno, sí. Pero dentro de lo contemplado en los propios programas que elaboramos, ¿no?, a principio de curso, la programación. Es una asignatura bastante libre, puede aceptar criterios diversos, aparte de lo básico, permite una improvisación. Es una asignatura sobre creatividad, es donde se supone que los chavales pillan de una forma más inmediata la imaginación y aprender a ser libres.*

**JM:** *La verdad es que en este trabajo hay que estar innovando continuamente porque si no caes en la rutina y es malo para tus alumnos y para ti. Y prácticamente en esta disciplina podemos ser innovadores año tras año, puesto que muchos contenidos se pueden abordar de muchas maneras, no son contenidos herméticos como los de otra materia donde tengas que dar una serie de verbos, una serie de construcciones, entonces, año tras año vamos un poco, o por lo menos yo, cambiando las actividades para explicar los mismos contenidos. Y bueno, en relación a innovaciones [que he hecho], bueno pues, en relación a las TIC, evidentemente, desde los antiguos proyectores de diapositivas, hoy en día donde trabajamos con blog con internet con proyección de imagen etc. Pues hombre, pues evidentemente, utilizamos herramientas nuevas, sistemas nuevos.*

**PRI:** *Esta asignatura está relacionada con la creatividad, y esto hay que llevarlo a otros aspectos, no sólo en la parte de dibujo, la más artística, sino que creo que esta asignatura debe ser creativa en sí misma y replantearte y pensar cosas nuevas y adaptarte a los nuevos tiempos.*

*Por ejemplo a mí me parece una laguna impresionante que no exista la asignatura de Cine, o de aplicación o de adaptación de la imagen en los tiempos actuales. Yo por ejemplo imparto la asignatura de Imagen y expresión en la que adopto*



*la programación a la imagen fija y otra parte a la imagen en movimiento. Hay una parte que la desarrollo en el aula de informática y desarrollamos contenidos en relación a cómo se comporta la imagen fija y usos de la misma, y trabajamos con un “programita”, realizando y cambiando o realizando carteles, pero de una forma más actual, y luego la imagen en movimiento analizando fragmentos como en una asignatura de Cine.*

**IMZ:** *Sí bueno, en el departamento tuvimos que cambiar un poco la forma de trabajar y lo que queríamos transmitir a nuestros alumnos, ¿no?, y cuál es la intención de nuestra asignatura. De hecho también las competencias, nos metimos de lleno en esto, nos preguntamos en qué queríamos hacer competentes a nuestros alumnos a través de nuestra asignatura, y nos hizo, bueno, pues cambiar un poco la idea tradicional de esta asignatura de “manualidades”, para que fuera un concepto que sirviera para todas las asignaturas, ¿no?. Por ejemplo, a la hora de mandarles hacer un cartel para determinada asignatura pues que supieran, en la parte que damos un poco ese concepto de parte derecha, parte izquierda, arriba y abajo, nos metemos un poco con Kandinsky con esta teoría del significado de un punto en el centro, etcétera.*

**6. ¿Realiza obra propia, expone, da seminarios, etc.? Si es así, ¿nos puede detallar alguna actividad reciente?**

**EPR:** *Sí, sí. Pues, la última actividad pública ha sido una exposición homenaje a William Blake en el espacio galería Valverde, vamos era una colectiva.*

**SMR:** *¿De qué se trataba su aportación?*

**EPR:** *Un dibujo de una chica durmiendo en un vagón de renfe, y trata de realismo social, ¡pasado por Tiziano!*

**JM:** *Bueno pues estuve haciéndolo mucho tiempo,*

*pero lo dejé por circunstancias y bueno uno detiene la actividad artística y la relega a un segundo plano. Como exposición, la última la hice hace bastantes años.*

**PRI:** *Sí. He realizado varias exposiciones. La última en mayo de 2014.*

**SMR:** *¿Sobre qué iba?*

**PRI:** *A ver, yo hago cada tres o cuatro años una exposición, entonces la última a ver, he vuelto mucho al mundo figurativo, pero aplicando un poco lo que he venido haciendo desde hace 30 años dedicándome a la pintura. Iba de temas muy cotidianos, o sea, lo que eran señoras en la playa con un tamaño importante, que han sido mucho más pintadas que las otras en la plástica, y que dan más juego y han dado más juego para el tratamiento plástico.*

**IMZ:** *No, no, no. La única obra propia es mi familia, y muy creativa por cierto.*

*Sí, he participado, pero hace muchos años, también relacionado un poco con la terapia. En el centro de mis hijos se hizo un nuevo planteamiento para mejorar la atención y el nivel intelectual de los niños y estuve realizando un curso un fin de semana que además me sirvió para puntuar en los sexenios, o sea que les debió de parecer muy interesante. Siempre a través de eso, cómo mejorar la inteligencia a través del arte, la terapia del arte. Y de hecho este planteamiento nuevo en el departamento es un poco encaminado a estos niños ¿no?, la forma de integrarlos del aula, cómo poder trabajar. Yo siempre pienso que en el área de la Plástica todos los niños empiezan de cero cuando llegan a nuestra asignatura, porque lo que se da en primaria es, pues eso, horas de un poco de descanso, sí, la manualidad. Y nuestros compañeros, a pesar de que nos hemos acercado a algunos centros de los que recibimos alumnos, nos lo han certificado. Nosotros nos hemos acercado y ellos dicen “sí claro, vosotros sois expertos”, y no es cuestión de expertos. Los niños están trabajando el arte desde*

*la guardaría, desde que empiezan a tocar con el tomate, las manos manchadas y lo ponen en un papel.*

## **Arte contemporáneo y lenguaje audiovisual: Metodología y actitud**

### **7. ¿Le interesa el arte contemporáneo?**

**EPR:** *A ver, Dalí decía que a los pintores jóvenes: “No os empeñéis en ser modernos, porque a pesar vuestro lo vais a ser”; es decir, el arte contemporáneo es todo, estamos metidos en el arte contemporáneo.*

**JM:** *Claro.*

**PRI:** *Sí, por supuesto, me interesa mucho, lo que pasa que es difícil llegar ver algo contemporáneo. Hay que escarbar demasiado para ver algo nuevo, pero interesarme me interesa. Y le sigo, pero me cuesta mucho porque aquí no hay demasiadas obras, en Madrid, y es difícil porque las pocas interesantes que teníamos en algún momento en el Reina Sofía y en algún momento en el Caixa Fórum, pero parece que están estancadas en lo mismo, y me cuesta encontrar algo novedoso. Esto no me sucede cuando voy a otros países, claro.*

**IMZ:** *Sí, bueno, mi compañero me anima mucho. Yo era una negada para esto del arte contemporáneo, pero la verdad que el dedicarme a la enseñanza, el buscar extraescolares, ¿no?, y el buscar exposiciones me ha ayudado a indagar más y acercarme más.*

### **8. ¿Ha utilizado el arte contemporáneo en sus clases como ejemplos de contenidos? ¿Puede indicar algún ejemplo?**

**EPR:** *Sí, hemos hecho todo tipo de deconstruccio-*

*nes, de informalismos, etc., comprobando que es mucho más fácil y efectivo deconstruir y hacer un Pollock que hacer un dibujo a lo Rafael, obviamente.*

**JM:** *Sí, pues cuando explicas la imagen, pues la explicas desde los orígenes hasta hoy en día. Muchas veces te das cuenta que los alumnos son analfabetos al cien por cien, no llegan a comprender el arte de este siglo, que acaba de empezar, todo el arte del siglo el anterior. No lo conocen, no lo saben ubicar.*

**PRI:** *Bueno sí, pero arte contemporáneo lo llamamos ¿desde cuándo?, porque yo por ejemplo en Plástica trato de desarrollar el arte del S.XX, y empiezo desde el modernismo y tienen que acabar pues, en las últimas etapas del siglo pasado, que no se saben cómo acaban, pero vamos que tienen que pasar de una etapa a otra, y podríamos decir que pasar por todas: el dadaísmo, el arte pop, el minimalismo, arte conceptual, etcétera, y tienen que verlo, quiero que lo conozcan. Por ejemplo, hacen presentaciones y tienen que tratar un tema.*

**IMZ:** *Sí, sí, muchas veces. Pues mira para hacer un cartel sobre el día de la mujer, utilizamos toda la obra de Kandinsky para explicarles que no queríamos ver ni mujeres ni cosas realistas, y muy figurativas, sino al contrario, poder explicar sentimientos a través de las líneas, los puntos, el espacio, el color.*

### **9. Si la respuesta es positiva, ¿Cree que el arte contemporáneo sirve para que piensen reflexionen o analicen temas sociales y culturales de actualidad?, ¿Ha sido eficaz en este sentido? Algún ejemplo.**

**EPR:** *Bueno, estamos hartos de oír que el arte contemporáneo es sociología y mercado.*

**SMR:** *Entonces ¿Cuál es su postura: es eficaz, no lo es?*

**EPR:** Bueno, que espero que el Museo del Prado nos dure muchos años.

**JM:** Sin duda, porque eso es lo que hace el arte contemporáneo, hacer pensar al espectador, no es sólo una mera forma de representación.

**PRI:** Hombre pienso que sirve para que reflexionen en el mundo en que viven. Porque están viendo en la escuela el arte de cuatro siglos atrás, creo que el arte se debe de amoldar al momento en que vivimos, no es normal que la fijación que se echan en la cabeza, el bote tenga una referencia de Mondrian y para nada lo saben, cuando les pones un Mondrian dicen “ahí va, como el bote de gomina”, entonces me gustaría que supieran de donde parten las cosas. A ellos les gusta mucho cuando descubren una referencia, les hace ilusión descubrirlo, o sea, me parece que sí, que es importante.

**IMZ:** Sí, muchísimo, por lo que acabo de explicar. Los niños normalmente dicen “Yo es que no sé pintar como Velázquez”, quieren que la representación de sus dibujos sean realistas, reconocidos, entonces creo que hay que quitar muchos estereotipos de “no sé dibujar”, porque no sé dibujar una cara o una mano y empezarles a explicar que la expresión plástica es mucho más, que para el reflejo de la realidad ya está la fotografía, y que de hecho por eso empezó a cambiar ¿no?. Porque ya tenemos imágenes muchos mejores de las que podemos hacer.

**10. ¿Utiliza otro tipo de ejemplos, no sólo obras de artistas conocidos, para tratar conceptos artísticos y estéticos en el desarrollo de la clase? Por ejemplo, aquellas imágenes o fragmentos audiovisuales provenientes de los medios de comunicación.**

**EPR:** Sí, sí, claro. Yo hice publicidad antes de de-

dicarme a la enseñanza. Sí, hemos hecho carteles. Ahora estamos haciendo una cabecera para suplantar las de Google o Facebook o Whatsapp, todo eso...

**JM:** Sí, la verdad es que últimamente nos hemos visto cada vez más recortados en la materias que impartimos, pero sí que hemos estado impartiendo Imagen y Comunicación o Comunicación Audiovisual, entonces dentro de los contenidos que teníamos que impartir tenían que ver con lo audiovisual: el cine, con la publicidad, etcétera, etcétera, y tratamos temas relacionados con la fotografía, con el cine.

**PRI:** Sí, les pongo muchas cosas, por ejemplo videoclips, los mejores que hay ahora mismo, yo se los he puesto, de música. Entonces algún autor francés, pero sí que ven películas, que les he puesto sobre todo en el aula de Imagen y Expresión, entonces sí que van viendo cómo se genera la imagen en movimiento y diferentes lenguajes. Entonces sí, claro, me parece que ¡tienen que estar en este mundo!

**IMZ:** Sí, también. En alguna ocasión hemos mencionado algún anuncio. Incluso alguna una vez en cuarto hemos querido recrear por ejemplo, los comienzos, ahora mismo no recuerdo como se nombraban, los comienzos de un telediario, el movimiento de líneas que aparece para representar ese espacio.

**11. ¿Cree que sería conveniente dedicar al menos un curso de secundaria a tratar tendencias y prácticas artísticas actuales y hacer producciones creativas sobre ello?, ¿Qué curso y por qué?**

**EPR:** Sí, me parece positivo. Es el medio en el que se están moviendo. Es lo que tienen más cerca, a

pesar que por ejemplo, este es un instituto que está en la periferia y no llegan los estudiantes a Atocha todos, con lo cual como digo, el Reina Sofía es un ente y lugar desconocido para ellos, salvo excepciones, o que hayan ido de excursión en algún momento...

**JM:** Hombre no es que se pueda, es que se debería. Es decir, últimamente se defiende mucho la creatividad como desarrollo intelectual del individuo y desde luego la creatividad se aborda desde disciplina como la Música, como el Arte, como la Plástica, y aplicando todo lo que se aprende, todo lo que se desarrolla en estas disciplinas sirve como apoyo a otras.

**PRI:** Sería interesante. Sobre todo me preocupa muchísimo que la gente de Historia que da Arte no pase de los años 40 del siglo XIX, eso me preocupa muchísimo, porque mis compañeros no saben nada del arte posterior, no lo cuentan a los alumnos. Debería de ser obligatorio, pero deberíamos de empezar por los profesores un poco y llegar a los alumnos. Los profesores me refiero que van a dar Historia del Arte, esos contenidos, yo no puedo dar Historia del Arte, yo hago lo que puedo en mi asignatura, pero estos profesores son los de sociales junto los de Historia del Arte. No han pasado de los años 40, ni quieren pasar, ni saben cómo pasar. Entonces, hay mucho trabajo que hacer, pero mucho parte de la propia docencia. Es decir, hay muchos especialistas que no están preparados, sí aquellos que en concreto lo imparten, pero más para los que lo imparten en casi todas las ramas, habrá que trabajar mucho lógicamente, pero hombre, es que han pasado cien años desde el arte que dan a los alumnos que están en 2º de Bachillerato.

**IMZ:** Pues, en la actualidad en nuestro departamen-

to es eso lo que perseguimos ¿no?. Desde hace varios años estamos trabajando con la idea de qué exposiciones son las que vamos a ver en Madrid, durante todo este curso y a través de ellas llevar esa exposición a lo que realmente nos exige el currículum, qué es lo que hemos visto. Pues si trabajamos la perspectiva cónica, vamos a ver una exposición en la que eso esté presente o que podamos trabajar sobre ello; con Giacometti pues es expresión de la línea por sí mismo; o esta exposición que vamos a ver ahora de Mapfre que habla sobre el mundo clásico, que es "La muerte del Cisne", que estará en estos días, y estamos un poco viendo que vamos a perseguir ¿no?, pero es para que ellos entiendan qué hemos dibujado en cónica, las exigencias y el rigor de la cónica y los puntos de fuga, y romper con todo eso, que es un poco el Impresionismo, el Constructivismo. Les hemos hecho también una línea histórica. Puesto que hay alumnos de "diver" y hablando con el departamento de Historia, nos dijeron esto ¿no?, que ya habían hecho línea histórica y era lo que se iba a tratar en este curso y bueno, pues un poco uniendo materias y aprendizajes para que ellos también sean críticos con el tiempo en el que viven.

## **12. ¿Cree que la realización de obras en formato audiovisual o multimedia pueden servir en menor o mayor medida a la alfabetización de estos códigos?**

**EPR:** Como he dicho, todo lo que está más cerca de su entorno, su mundo privado puede conectar mejor con aprendizajes, con lo cual, sí.

**JM:** Sí, sí, porque nosotros, hombre fundamentalmente nos basamos en la imagen estática, pero es decir, lo que sirve para ella, sirve para la imagen en

*movimiento, sería un complemento.*

**PRI:** *Yo creo que se aprende muchísimo con la práctica, en todas las materias. A dibujar se aprende dibujando, a pintar se aprende pintando, y a saber cómo funcionan los códigos visuales y audiovisuales, se aprende también “haciendo”, y eso hace que también valoremos lo que vamos a ver. Entonces si conocemos un mínimo, no podemos valorar. Sólo se valora a partir del conocimiento.*

**IMZ:** *Sí, lo que pasa es que de lo que carece hoy nuestra profesión es que los alumnos se den cuenta de lo que realmente están haciendo. Éstos van mucho a “lo entrego y ya está” y da igual como quede, el caso es que esté entregado ¿no?, “con aprobar vale”. Creo que falta, no sé si por nuestra parte o porque trabajan en esa idea de la nota, no ven más allá de lo que esto significa. Me está costando también en MAE, la asignatura alternativa a la Religión, donde estamos trabajando con ellos lo que es lo viral y hacerles reflexionar sobre el interés que esto tiene para la actualidad, en el mundo en el que viven ellos.*

**13. No sé si sabe que en la LOMCE, la denominación ahora para esta materia es Educación Plástica Visual y Audiovisual. ¿Me puede indicar si ha pensado alguna vez que su materia puede contribuir de forma significativa a la alfabetización audiovisual? Explique brevemente cómo.**

**EPR:** *Sí claro, está relacionado con el mundo de la imagen en cualquier caso. Es el nuestro. Jasper Jons decía que todo su problema era llegar a hacer una imagen “a picture”.*

**JM:** *Sí, sí.*

**PRI:** *Hombre por supuesto, puede contribuir, y lo pondría yo en todo. Puede contribuir y es importan-*

*te, muy importante trabajar este campo. Está muy ligado.*

**IMZ:** *Yo pienso que sí, lo que pasa es que quizás sea demasiada materia en una sola asignatura con muy pocas horas ¿no?, y a la que van a acceder solamente por opción algunos alumnos. No es obligatoria para todos con lo cual, espero que a través de las otras asignaturas y otras materias, cada vez más éstas traten la alfabetización audiovisual.*

**14. ¿Ha tratado el lenguaje audiovisual en sus clases?, ¿Explique brevemente la metodología?**

**EPR:** *Sí, bueno, antiguamente más. Por supuesto: composición, significado, semántica..., en fin, todo ese tipo de cuestiones.*

**JM:** *Bueno, pues a ver, dependiendo de los cursos, pues partimos de ejemplos. Yo he utilizado, he trabajado mucho con la publicidad porque son formas muy sintetizadas de contener todos los contenidos del lenguaje audiovisual, en relación a la composición, a los planos, los recursos retóricos, etcétera, etcétera. Entonces, desde la publicidad, sí que hemos trabajado estos contenidos, lo que pasa es que por limitación de horas, por limitación de materia, cada vez podemos trabajar menos estos contenidos, que por otra parte son imprescindibles, puesto que el tiempo que hoy en día se pasa delante de un televisor, o de una pantalla pues es inmenso. Estaría bien que supiéramos saber lo que vemos.*

**PRI:** *Bueno pues desde el análisis, ellos también deben de aportar sus propios ejemplos. Primero les enseño cuales son los elementos principales del lenguaje cinematográfico, vamos, lo que es aplicable y se da en cine, lo que se da en publicidad, o en relación a los videoclips. Y luego hemos visto muchos, hemos analizado muchos ejemplos. Yo por*

*ejemplo utilizo las TIC como herramientas y recursos didáctico. Selecciono los ejemplos que me parecen más interesantes y luego los proyecto y les enseño cosas. Y la metodología, primero explico y luego hacemos unas fichas de análisis y tienen que realizar un trabajo donde ellos van a ver y aplicar un poco sus conocimientos para que se les quede lo que vamos viendo.*

**SMR: ¿Un trabajo escrito?**

*No, no, no un trabajo escrito, no. Por supuesto si estamos hablando de la imagen, el trabajo tiene que basarse en la imagen, si estamos hablando del dibujo desde el dibujo, pues esto es lo mismo, si estamos hablando de audiovisual, quiero que trabajen con eso. Y que utilicen Internet, desde el propio teléfono, que además yo creo que lo deben utilizar para bien. Hay algunas asignaturas en la que está prohibido, pero aquí evidentemente para fines didácticos, se les permite que lo utilicen.*

**IMZ:** *Sí. Normalmente se ven películas, se ven trozos y ejemplos*

**SMR: ¿Se refiere al análisis?**

**IMZ:** *Sí, y después se ha realizado algún vídeo, a veces en Imagen y Comunicación de 2º, hemos llegado incluso a trabajar con el tema de la limpieza del centro, entonces hacían un trabajo fotográfico de demanda, de denuncia, qué cosas estaban mal y qué se podía hacer.*

**Uso de las TIC y recursos materiales y otros en el centro**

**15. Indique por favor, cuál es su nivel en relación a estas herramientas. Indique si es usuario, medio o avanzado.**

**Software edición de imagen:**

**EPR:** *Alguno relacionado con la edición y retoque fotográfico, como por ejemplo Photoshop... Usuario*

**JM:** *Ummm. Lo suelo trabajar bastante, o sea que en ese sentido, alto.*

**PRI:** *Pues medio.*

**IMZ:** *Usuario, sí, usuario.*

**Software edición de video:**

**EPR:** *No.*

**JM:** *Menos, bastante menos. Diríamos medio.*

**PRI:** *Usuario.*

**IMZ:** *También, usuario.*

**Internet:**

**EPR:** *Medio-avanzado.*

**JM:** *Internet sí, es una herramienta de trabajo imprescindible diariamente.*

**PRI:** *Usuario medio-avanzado.*

**IMZ:** *También, usuario.*

**Programación. Cite algún tipo de lenguaje/código que utiliza:**

**EPR:** *No, ni idea.*

**JM:** *Programación, bueno algún curso he hecho de Flash y tal, pero la verdad es que la aplicación en el aula es muy compleja y son contenidos que al final no encuentro salida.*

**PRI:** *No.*

**IMZ:** *Menos todavía. Ignorante total.*

**16. ¿Utiliza en su clase las TIC para la producción creativa? ¿Y para otros usos?**

**EPR:** *Pues no, porque ahora mismo tengo unos alumnos que son bastante difíciles de encauzar [en cuanto a comportamiento] para que puedan tener interés en un trabajo disciplinado usando estos medios, generalmente los usan para su divertimento,*



*a nivel lúdico, porque a nivel académico..., ¡ya me cuesta que hagan un trabajo en papel!. Pero bueno, sí, estamos en ello, junto con el profesor de Tecnología estamos usando programas de diseño industrial básico.*

**SMR:** *¿Hace entonces colaboraciones o trabajos interdisciplinares con otras asignaturas?*

**EPR:** *Sí, además con esto, hice el año pasado por ejemplo, hicimos una exposición bonita, con el profe de matemáticas sobre trazados geométricos, pero hubo poco material informático. Con el de música no, pero estaría bien.*

**JM:** *Sí, sí, desde la propia explicación en clase como método de trabajo, hasta la propia elaboración de los trabajos de los alumnos, pues siempre, todos los años en las diferentes materias tocamos, trabajamos programas, aplicaciones web, etcétera, y considero que es algo indispensable, no podemos seguir sin tocar o trabajar este tipo de cuestiones.*

**PRI:** *Sobre todo para la informativa, las TIC de Plásticas las utilizo mucho para que vean ejemplos y cosas que se hacen y para que lo vean como referencia, y luego a partir de ahí, ellos hacen cosas-buenísimas. Pero sobre todo informativa y como divulgación porque a ellos les supone como un abanico con montones de opciones, y de ahí ellos desarrollan mucho, pero tampoco no es que se ajusten exactamente a lo que ven o investigan.*

**IMZ:** *Sí, cada vez menos, pero sí. Hemos hecho incluso, no le llamaría glosario, pero sobre los artistas que íbamos dando, tenían que buscar información, y les llevábamos a informática, teníamos que poner imágenes. Bueno hemos realizado alguna presentación en Power Point. Algunos han preparado algún tema que tenemos normalmente en la página web del instituto, sí.*

**17. ¿Le gustaría utilizarlo más? Si es así, ¿Por qué cree que no lo hace de forma habitual?**

**EPR:** *Hay una razón básica. Esta es una asignatura, entendiéndola dentro del departamento de dibujo, la Educación Plástica, quizás sea el último reducto donde todavía pueden estar conectados con un aspecto artesanal, entendido como simplemente el poder usar sus manos, para no perder la conexión mano-cerebro. Las otras asignaturas abordan cuestiones conceptuales o teóricas, quitando algunas prácticas de..., física, por ejemplo, entonces me da un poco de "yuyu" que incluso en este mínimo territorio que queda, sustituir esto por el pulgar, o sea, por el "índice teclado". Creo que es una dirección inevitable, pongamos como nos pongamos, pero bueno, yo me voy a jubilar dentro de un año y considero importante salvar las viejas maneras que creo que se están despreciando de forma salvaje. Y recuerdo, y ahora aprovecho para comentar, la exposición de Pixar, donde la mitad de los trabajos expuestos o al menos un cuarenta por ciento eran bocetos hechos de "prima mano". No les vamos a enmendar la plana a los de Pixar con el uso del ordenador, y sin embargo, como digo, había un muestrario maravilloso de dibujos a rotulador, a acuarela, lapicero, óleo, en fin, que estos señores tan listos no se olvidan de este aspecto tan importante y no en una cosa tan teórica como la enseñanza, sino tan práctica como producir cosas que den mucho dinero, que es muchas veces de lo que se trata, de hacer mercado ¿no?*

**JM:** *Sí, bueno pues hay un impedimento de medios, de horas de utilización, donde muchos profesores a la vez queremos utilizar los mismos recursos y eso es muy difícil. También el mantenimiento de los equipos supone que a veces el trabajo se ralentice*



*y se pierda mucho el tiempo.*

**PRI:** *Hombre pues si tuviera mejores ordenadores estupendos en la clase y si pudieran conectarse a Internet y acceder a Internet constantemente, cosa que no pasa nunca, pues estaría encantada, es que trabajaríamos un montón, haríamos no sé, montajes a través de este tipo de cosas, pero como hay que solicitar el aula de informática y te puede caer o no te puede caer, y además hay que solicitarlo a principio de curso y a mí por ejemplo sólo me toca un día, y luego los ordenadores están como para cortarse las venas, pues entonces es difícil, es complicado. A lo mejor el material que se ha bajando, programa o programas que están instalados en el propio instituto son tan antiguos que no se adaptan al tutorial que yo estoy dando en ese momento, con lo cual tenemos que estar todo el rato revisando. Además muchos chavales, ahora me encuentro con la problemática, que antes no me daba cuenta, que no tienen ordenadores en casa, y muchas veces para hacer alguna presentación o algo, por ejemplo, se tienen que ir a un locutorio, porque es que no tienen tampoco medios. Entonces, claro, es complicadito.*

**IMZ:** *Sí, si tuviéramos una clase propia sí, pero es casi imposible. No lo hacemos de forma habitual por falta de medios, sí, sí. De hecho a veces hemos hecho dibujos, no con Autocad, con el Rinoceronte y la verdad es que resultó bastante..., yo creo que bueno para ellos, y bueno, satisfactorio para nosotros. Pero las aulas de Informática no funcionan con la rapidez que quisieras, a veces te encuentras que no funcionan los ordenadores. Los medios tecnológicos fallan.*

**18. ¿Existe buena dotación instrumental para incorporar estos recursos al desarrollo normal**

**de su clase? Indique si dispone de material en el departamento o cómo tiene que solicitarlo.**

**EPR:** *Aquí tenemos dos aulas que están dotadas con ordenadores. No sé exactamente, yo sólo he ido a una más básica, porque están disponibles sobre todo para cursos superiores (Bachillerato), pero sí, viene a haber un número aproximado para cubrir en cursos superiores (Bachillerato) un ochenta por ciento de las necesidades del alumnado. No sé si es eso lo que me preguntas. En mi clase no, en las clases singulares hay pantallas digitales para proyecciones y tal, pero no estamos al nivel para que cada alumno tenga un ordenador personal ¿no?.*

**JM:** *Bueno, existe, hay dotación, ¿para el desarrollo normal?, hombre, estamos dentro de la normalidad trabajando pero desde luego podría haber mejores medios, y más facilidad para trabajar con ellos. En el departamento, en el aula donde trabajamos tenemos un ordenador y un proyector de imágenes que nos permite día a día trabajar con los alumnos.*

**PRI:** *Es muy pobre la dotación, porque tenemos sólo un aula de informática con ordenadores, pero lo que pasa es que además, los ordenadores están en mal estado y el año que viene se van a cambiar todos los ordenadores, o sea que espero que haya un cambio en este sentido. Entonces bueno, se hace lo que se puede, pero tenemos tan pocos recursos, nos adaptamos, nos desesperamos, nos ayudamos.*

**IMZ:** *Sí, hay buena dotación lo que pasa es que mantenerlos "limpios" al ser los usuarios tantos y bueno, ser todo de todos, pues son poco cuidadosos.*

**SMR:** *¿entonces, hay específico para el departamento?*

**IMZ:** *No solamente el ordenador que tenemos con cañón, que la verdad es que fuimos pioneros. La*

*verdad es que siempre hemos estado, yo creo que aquí a la “avanzadilla”, y el hecho de la web fue a raíz de un curso que hicimos de web 2.0 y bueno, pues motivamos un poco al jefe de departamento que le costaba, y es él quien ha hecho después la página, con lo cual estuvo bastante bien.*

## 20. ¿Qué modificaría o añadiría?

**EPR:** *Me encantaría que existiese la clase de audiovisuales que teníamos aquí, que llevaba en su día una profesora de Filosofía que había aquí, donde había vídeos, máquinas fotográficas, y cámaras, y en fin, había una asignatura que consistía en esto, en trabajar el audiovisual, pero eso se acabó, no sé por qué...Pero aquí había esta asignatura que estaba muy bien, donde hacían películas, y de esto que estás hablando, con los móviles grababan, hacían pelis, y eso sí, me gustaría que volviera.*

**JM:** *Lo indicado.*

**PRI:** *Lo que he comentado.*

**IMZ:** *Bueno, de hecho hay mucho concurso, lo que pasa que a lo largo del curso dar la materia que es bastante amplia y dedicar un tiempo a los concursos no es nada posible. Yo lo veo, o te dedicas a los concursos para ganar premios para que te den dinero o dotación o si no, pues debería de encargarse Hacienda o el Ministerio en este caso ¿no? de dotar a los centros de más medios.*

## 21. ¿Qué tipo de materiales didácticos utiliza de forma habitual: libros de texto, materiales tradicionales para la expresión gráfico-plástica como pinturas, plastilina, papel, etc, otros?

**EPR:** *Materiales tradicionales, fundamentalmente. Apuntes que yo les doy, elaborados por mí mismo,*

*fotocopias que les doy o dibujos muy divertidos que les hago en la pizarra.*

**JM:** *Bueno, pues como tú bien dices trabajamos con los materiales de siempre. En cuanto a libros de texto la verdad cada vez menos, entre otras cosas por los cambios continuos y porque bueno, pues al final es difícil que un libro de texto se ajuste al camino que tú estás llevando porque cada curso, cada centro es diferente, e incluso por el propio nivel de los alumnos y el tipo de alumnado que tenemos, pues a lo mejor se hace más difícil el uso diario del libro.*

**PRI:** *Sí, sí, yo utilizo de todo, sobre todo el material reciclado que me encanta. Los trabajos del año anterior, los materiales que dejó la otra profesora. Sobre todo, el reciclado. Libros de texto no utilizo, y los materiales tradicionales pues depende de qué curso y asignatura. Yo en primero pretendo que aprendan a dibujar, o sea que empiezan por pinturas desde madera o este tipo de cosas, o plastilina, ceras y cosas de este tipo, y en cuarto estamos haciendo grabado, entonces estamos utilizando gubias y linóleo, que no tenemos tórculo para estampar pero nos podemos permitir el lujo de dar grabado. O en magen, el año pasado tuvieron que hacer un corto final está realizado dibujo a dibujo y luego montado todo seguido. Entonces, bueno, interrelacionar todo, lo plástico con lo moderno.*

**IMZ:** *[libro de texto] No, no, no. Un cuaderno, el material tradicional, el lapicero para tomar apuntes, las témperas y el ordenador, que está presente en el aula y el cañón.*

## Valoración general sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

**22. ¿Qué visión general tiene sobre los alumnos?, ¿Son participativos, respetuosos o valoran positivamente el aprendizaje?**

**EPR:** *La participación cada vez ha ido decreciendo a medida que pasan los años. Creo que en general hay falta de motivación, aunque sí que es cierto que depende mucho de los grupos y del clima dentro del mismo.*

**JM:** *Hay de todo, hay de todo. En este centro bueno, es un centro con ciertas dificultades puesto que hay muchos alumnos que se incorporan y se siguen incorporando a estas alturas de curso, con lo cual, y vienen a lo mejor de otros sistemas educativos, de otros países, la adaptación es compleja, es difícil los medios para conseguirlo son escasos o nulos, y bueno pues, resulta difícil.*

**PRI:** *Yo creo que sí, que los alumnos siempre valoran el aprendizaje. El problema es que son clases en las que el ratio de alumnos es muy grande y entonces, claro, se pierde un poco. Pero yo creo que si uno se empeña en ofrecer cosas nuevas, en motivarlos, yo creo que eso sí lo valoran y hay que buscar la forma de cómo hacer en cada curso para sacar partido a eso, y hay que dedicar tiempo y ver. Hay algunos que funcionan mejor de forma competitiva; hay otros que tienen un ritmo de trabajo más relajado, más suave; hay otros que se autoalimentan de su interiorismo; o sea hay cursos y alumnos para todo, Entonces hay que ser un poco psicólogo simplemente para sacar lo mejor de cada curso.*

**IMZ:** *Depende de los cursos, no sé si de las horas, de los años. Hay años que vienen más tranquilos y con los que se puede trabajar, hay alumnos que vienen más preparados.*

**23. ¿Cree que la consecución de los objetivos generales y didácticos marcados para la EPVA es posible?**

**EPR:** *Ya sabemos que en este tipo de cosas siempre, yo creo que la filosofía es pide mucho dando por sentado que vas a conseguir menos. Si exiges y solicitas en base a un conocimiento, a una situación más real, probablemente te quedes corto. Yo entiendo que se hagan planes muy grandilocuentes contando de antemano que se van a conseguir a la mitad. En el mejor de los casos y según las áreas, los centros y el tipo de alumnado que se tiene, por pedir ¿no? . Otra cosa es que, ¿no sé si te estoy contestando? Pero bueno, es igual esto para el de Historia que para el de Matemáticas, que para todos. ¡Cuántas veces no se habrá quedado el programa de Historia, o cuántas veces nos hemos quedado en los egipcios o que no se pasa de la reconquista; o el que empieza por el mundo moderno y no llega a los romanos.*

**SMR:** **¿Es un problema entonces de exceso de contenidos?**

**EPR:** *Hombre es un tema complicado porque los contenidos si se van rebajando va a llegar un momento en el que se va a tener una ligera idea de todo y no se va a saber de nada. Pero sí que es cierto que una especialización es necesaria. El asunto es como se dice ahora “cuántico”, es decir, que puedes tener una dilatación o una contracción cuántica. Puedes desarrollar un trabajo que contemple muchos aspectos o puedes centrarte en uno y que a través de ese se desarrolle el resto, pero en fin, esas son las estrategias de cada uno. El tema es mucha información para ilustrar conocimientos y poco tiempo. En concreto en nuestra área nos han reducido muchas horas de clase y a muchos niveles. En*

*el segundo curso del primer ciclo no dan plástica, nada de dibujo, y los de primero sólo son dos horas a la semana. Es decir, que sacan las cosas o encienden el cacharro, ya se ha acabado la clase; o sea, esa es la realidad. Ahora otra cosa es lo que quieran exigir.*

**JM:** *Bueno, son probablemente demasiados porque si vemos las programaciones donde más o menos tienes que dar una serie de contenidos las horas de las que disponemos...,son excesivos.*

**PRI:** *Con las pocas horas que tenemos no, creo que no, y con las que nos quieren quitar, menos. Porque a mí me parece que las han reducido muchísimo. Antes se daba en primero, segundo y tercero de la ESO, pero por lo visto, espero que nunca se implante la nueva normativa porque puede ser primero, y no sé si optativas en otros cursos, o sea que uno puede salir de la ESO sin saber hacer nada, es decir, sin haber cogido nunca un lápiz, ni una pintura de madera, sin haber hecho un degradado. Y las formas geométricas se las están pasando a los de Tecnología, con lo cual la visión más artística está y estará eliminada. Más que nada, no es que no se puedan conseguir los objetivos si es que tampoco les interesa que los alcancemos, para eso se encargan ellos de quitar horas en cursos y quitar puestos de trabajo en todo. Además la gente creativa y con criterio propio les asusta.*

**IMZ:** *Sí, lo que hace falta es tener la jornada completa, que el alumno llegue y se calle y eso es imposible, ¿no? Y entonces siempre empieza un poco más retrasado que sepan que tienen que traer el material y no decirles “venga saca el material”, “no es que se me ha olvidado”, y la verdad es que tienes que estar solucionando problemas, pero quizás sea también la zona en la que estamos.*

**24. ¿Cómo cree que puede influir en el proceso de aprendizaje y en la motivación el uso de las TIC con fines creativos y estéticos?, ¿Estimulan y favorecen otros aspectos como el trabajo colaborativo, la atención, su capacidad crítica, etc?**

**EPR:** *Lo importante es que como es un instrumental con el que van a estar absolutamente relacionados porque lo tienen en su vida privada y cotidiana, en ese sentido es una ventaja porque no es llegar al colegio, sacar un compás y luego guardarlo y no lo vuelves a usar hasta la siguiente clase, y cuando acabas de estudiar, te olvidas del compás, a no ser que hagas Arquitectura, Ingeniería o Bellas Artes. Pero ellos no, ellos con este material que pueden usar para esas prácticas, ese instrumental, es el que están usando en su vida cotidiana, entonces para introducir ahí una ampliación de miras para que le puedan dar otra utilidad y otro disfrute, pues está muy bien. Y eso lo hacen de una manera espontánea, porque ya el simple rollo este que se hacen de las fotos, o que graban a “fulanita”, o incluso grabarse en sus propias relaciones sexuales. Es decir, que las prácticas documentales base, ellos ya la hacen, sin necesidad de ir a la escuela de cine, ni de audiovisuales. Lo hacen de modo propio ¿no?*

**SMR:** *¿Estimulan y favorecen otros aspectos como el trabajo colaborativo, la atención, su capacidad crítica, etc?*

**EPR:** *Sí, claro, de modo espontáneo están aplicando todos esos valores que con otras aplicaciones las tendrían que asumir con un esfuerzo teórico y una norma que tienen que cumplir. Aquí, sin embargo, lo están haciendo de una forma natural, sabiendo que si hacen una mala grabación no la van a poder ver y sabiendo que tienen que ser eficaces con lo que hacen, por su propio interés. Pero como*

la finalidad la ponen en ellos y que “quien por gusto corre, jamás la vida cansa”, decía un amigo mío asuriano. No hay nada como el interés personal para hacer algo.

**JM:** Bueno pues ¿influir?, la verdad es que son indispensables; es decir, el no tenerlos en cuenta significa crear una laguna en la formación del alumno, entonces se deben integrar en la educación puesto que es parte de la vida, entonces educar es un poco marcar pautas para un futuro, y para que ese futuro sea lo mejor posible. Bien usadas pues efectivamente todo esto que dices, es decir, que favorecen evidentemente un acercamiento a la realidad mucho más actual, mucho más coherente.

**PRI:** Es que es una herramienta. Tampoco lo considero...es una herramienta, que está muy bien, pero hay una parte muy importante que la tiene que realizar el profesor. Los fines creativos y estéticos están muy bien, pero a partir de eso seguir creando más. Lo importante de esto es que puedan ver qué se hace en otros lados, ver lo que se hace en la Junta de Andalucía u otros profesores. Hay profesores muy enrollados que tienen unos blogs estupendos que cuelgan todo tipo de recursos y actividades TIC, entonces me parece interesante, y bueno me parece bien. Yo me pongo las pilas y se me ocurren cosas a partir de cosas que hacen otros. Estimulan la motivación, la creatividad, y lo más importante, hay que estar informados de todo para este tipo de desarrollo, no se puede inventar ahora la rueda de carro.

**IMZ:** Positivamente. Lo que ocurre es que a veces hay que enseñarles a algunos lo más elemental ¿no?, porque no disponen de un ordenador en sus casas y resulta bastante difícil. Por ejemplo el hecho de un alumno que falta, siga las clases por lo que

tengamos colgado en la web resulta casi imposible. Tienes que decirle “vete a la biblioteca” donde tienes un ordenador y te puedes conectar, porque en su casa no lo pueden tener.

**SMR:** ¿Estimulan y favorecen otros aspectos como el trabajo colaborativo, la atención, su capacidad crítica, etc?

**IMZ:** Sí, a mí me parece muy interesante y de hecho creo que han mejorado bastante nuestros alumnos. En la exposición en la pizarra de las imágenes en el cañón y donde todos lo pueden ver y no esa imagen que teníamos al principio de láminas que te comprabas y que estaban a una cierta distancia. A ellos les apasiona, les encanta, sí.

**SMR:** Esto es todo y gracias por la colaboración.



## Entrevista después del experimento

Los docentes colaboradores han sido:

**EPR:** Enrique Porta Rodríguez, IES Juan de Villanueva

**JM:** Juan Mercado del IES Nuestra Señora de la Almudena

**PRI:** Pilar Recuenco Inocencio, IES Ciudad de los Ángeles

**IMZ:** Inmaculada Martínez Zandejas, IES Madrid Sur

Y la realizadora de la entrevista:

**SMR:** Sagrario Martín Rodríguez.

Antes de comenzar la entrevista les indico que vamos a proceder al registro sonoro de la misma con el fin de realizar la transcripción de la entrevista y plasmar lo indicado por ustedes de la forma más fidedigna<sup>1</sup>.

### 1. Identificación. Perfil académico y profesional Su nombre.

*EPR: Enrique Porta Rodríguez*

*JM: Juan Mercado*

*PRI: Pilar Recuenco Inocencio*

*IMZ: Inmaculada Martínez Zandejas*

### 2. ¿Cuál es tu situación laboral en el centro?

**EPR:** *Funcionario con plaza definitiva.*

**JM:** *Pues...tengo plaza definitiva en él. Y jefe de departamento.*

**PRI:** *Pues soy profesora de Plástica y de Dibujo Técnico, y funcionaria de carrera desde el 92, y en este centro desde hace 12 años.*

**IMZ:** *Funcionaria, con destino definitivo en el centro.*

### Valoración aprendizaje de contenidos

### 3. ¿Le han parecido interesante los ejemplos

utilizados, tanto los relacionados con medios de comunicación, como aquellos con pretensiones estéticas y artísticas?

**EPR:** *Sí, muy bien, ha sido una información amplia. Yo creo que se sorprendieron bastante, porque ten en cuenta que la mayor parte de las cosas que usaste, de películas y demás, no las han visto, alguno ha visto algo, y eso que les pusiste de callejero, del rap y tal, el videoclip les moló, y se quedaron alucinados, pero bueno, porque está en la onda, en su onda. A nosotros nos ponían "La Naranja Mecánica" y flipábamos. Y sí les ha gustado, pero te quiero decir que siempre les influye más aquello que forma parte de su entorno más inmediato, de su vida cotidiana, que es eso ahora, y más aquí en el barrio, "el parado", el "niñato", etcétera.*

**JM:** *Sí, sí, sí. Creo que han sido adecuados y además creo que ellos han entendido también dichos ejemplos, o sea que bien.*

**PRI:** *Pues muy buena, yo creo que ellos han sido capaces de ver en unos cuantos ejemplos la diferencia que hay en todas las formas que tenemos de ver imágenes, entonces, me parece que han estado muy bien, muy apropiados, y han visto la diferencia entre cine, televisión, videoclip, etcétera, etcétera, y el videoarte, todo.*

**IMZ:** *Sí, muy interesante y muy completo, y además en muy poco tiempo se ha dicho lo fundamental, además de los ejemplos de video arte, muy interesantes.*

### 4. ¿Cuál de las dos propuestas le ha parecido más interesante para acercarles al lenguaje audiovisual?, ¿Y hacia el arte contemporáneo?, ¿Por qué?

**EPR:** *Pues las dos son, bueno... si quieres grabar tu propio material, quizás mejor, sino, está muy bien saber usar lo que tienes para confeccionar, es que no sé, las dos cosas valen igual. Yo tengo una*

1. En el caso de la realización de las entrevistas a los diferentes colaboradores se debe de indicar que cuando se han hecho las preguntas relacionadas con cada uno de los grupos de investigación, se ha indicado "el grupo de tercero" o "el grupo de cuarto" según perteneciera a uno y a otro, para no dificultar a los colaboradores la respuesta y pudieran saber a qué grupo concreto nos referíamos.

amiga documentalista en televisión y está haciendo documentales para un programa que se llama "Imprescindibles", y el último que ha hecho ha sido sobre Oteiza y sobre Semprún, y lo van a presentar en Matadero el jueves, pero no ha podido grabar material nuevo porque ya habían palmado, entonces tiene que tirar de archivo, y aún así con archivo hace unas virguerías, o sea que bueno.

En cuanto al arte contemporáneo yo creo que, fíjate, desde un punto de vista cotidiano, evidentemente ellos tienen mucho más próximo hacer sus grabaciones, para sus juegos y tal; sin embargo, desde un punto de vista conceptual y más creativo, quizás el uso de material ya hecho, porque primero les amplía la oferta, o sea, el repertorio de imágenes, porque ellos si no están limitados, pues consumen pasivamente, y remedan un poco eso, pero consumen un poco un nivel de calidad muy bajo, lo que suelen usar, muy limitado. Entonces, abrirse a otros materiales y tener que jugar con ellos, pues yo creo que les pone, les obliga a relacionar y ampliar su conocimiento, porque lo otro es un poco más de lo mismo, reincidir en lo que ya controlan y ya saben, siguiendo la onda de lo que es cotidiano para ellos que es el vídeo de la "hostia", la "broma" o el chiste, lo que usan ellos ¿no? Y en este caso pues les obliga a salirse de eso. Ahora, una vez que ellos tienen esa desenvoltura, una vez que han ampliado su visión, entonces, sí, probablemente en lo que ellos hagan, incorporen todo eso. Pero yo creo que es lo mismo, que, trasladado al tema del dibujo: "antes de hacer tus propios dibujos, copia todo lo que puedas".

**JM:** ¿Cuál de las dos? Yo creo que ambas, cada una en el grupo en el que se ha trabajado ha sido interesante, es decir, las dos han tenido resultados buenos con los alumnos, ¿no?. En cuanto al arte

contemporáneo que tengo que contar, ¿cuál de las dos opciones? Pues el arte conceptual a lo mejor a ellos les queda más lejano ¿no? pero como aproximación puede que ambas opciones estén bien.

**PRI:** Hombre, quizás las de tercer[grupo experimental], en el otro grupo se han dedicado a rodar un poquito y poner una música, los otros han hecho más mezclas, han compuesto más, han trabajado con la música plano a plano, han trabajado con el material, y lo han desarrollado mucho más. ¿En cuanto al arte contemporáneo?, hombre, pues más en tercero, porque ellos veían cosas, y las podían aplicar fácilmente, entonces no se cuestionaban tanto, sino que simplemente entraba, ellos de alguna forma se dejaban llevar por aquello sin cuestionarse mucho, pero lo utilizaban. Sin embargo, cuando les mandas hacer una práctica, pues es muy raro que ellos vayan a hacer nada referente o algo conceptual, ellos van a hacer algo muy cotidiano y de su vida tal cual, entonces, bueno esto además lo pueden relacionar con sus intereses.

**IMZ:** Las dos propuestas han sido muy interesantes, lo único es que el resultado y desarrollo ha sido mejor el de cuarto [grupo experimental]. En cuanto al arte contemporáneo, yo creo que en ambos casos, en las imágenes que has enseñado han sido muy parecidas, porque has enseñado cosas muy tradicionales, imágenes muy tradicionales y otras rompiendo lo que es la cultura del medio audiovisual, con lo cual ellos podrían haber hecho cosas muy actuales y modernas. Como arte contemporáneo a través del medio audiovisual, pues está muy bien. No sé si estos de tercero han sido capaces de entenderlo.



**5. ¿Ha habido alumnos con Necesidades Educativas Especiales? Si es así, cree que la presentación y práctica se ha adaptado a esas necesidades.**

**EPR:** *En estos grupos no, creo que no.*

**JM:** *A ver que recuerde...No, de integración no tenemos ningún alumno en esos grupos. No, no hay ninguno.*

**PRI:** *No, creo que no, no.*

**IMZ:** *No.*

**TIC. Valoración y uso prospectivo en los docentes**

**6. ¿Cree que han sido favorables los recursos técnicos para el desarrollo de las actividades?**

**EPR:** *La que los ha usado eres tú, pero ¿aceptable?*

**JM:** *Sí, claro.*

**PRI:** *Sí, han sido interesantes los recursos técnicos, aunque nosotros no tuviéramos para poder llevarlo a cabo bien, pero sí que toda la información, y todo lo que se ha llevado, ha sido interesante.*

**IMZ:** *Sí, claro.*

**7. ¿Qué sería necesario incorporar en cuanto a recursos de esta índole se refiere?**

**EPR:** *No sé si más ordenadores, porque ordenadores hay un montón, porque luego me enteré, y hay no sé cuantas clases de ordenadores, porque algunas las tienen ahí reservadas para no sé qué, pero tres clases.*

**SMR:** *¿y hay organización para su uso, tienen buen mantenimiento?*

**EPR:** *Pues es que alguna no se usa, porque está la de abajo, está la segunda, y luego hay otra, que esa no la conozco, y luego lo que tienen en la sala de usos múltiples. En cuanto a la organización, no ten-*

*go ni idea, porque sé que los profesores las usan, ya has visto que hay listados donde la gente se apunta, pero yo creo que el mantenimiento y tal lo lleva el TIC que este año es Ramiro.*

**JM:** *Pues más que incorporar, sería mejorar la calidad de los recursos. Sería bueno que los equipos con los que hemos trabajado, pues que estuvieran mejor mantenidos y con otras prestaciones algo mejor.*

**PRI:** *Hombre, en cuanto a la práctica que se ha hecho, la persona que lo ha realizado, no, llevaba muy buen material. Lo que pasa es que los chavales a la hora de poder trabajar, hacer sus propias cosas, pues se encontraron que había herramientas un poco obsoletas, los ordenadores. En cuanto a los recursos del instituto son muy deficientes. Los chavales a la hora de ponerse a hacer la práctica, pues, los programas algunos no funcionaban, y eran versiones muy antiguas, o sea, se encontraban con muchos problemas, y claro, impedía el desarrollo normal.*

**IMZ:** *La dificultad que han tenido ellos ha sido grabar, les hemos dado la libertad de hacerlo en casa, que produjeran sus vídeos, sus imágenes en casa, y si lo hubieran hecho aquí, con cámaras y focos, en fin, con más tiempo quizás, pero quizás el objetivo no sería ese, sin dar información audiovisual, sino hacer cosas con imágenes, crear cosas con las mismas.*

**8. En el caso de no utilizar TIC de forma regular anteriormente ¿cree que lo utilizaría en próximos cursos? En caso de haberlos usado, ¿cree que lo utilizaría para abordar prácticas artísticas vinculadas al arte contemporáneo?**

**EPR:** *Sí, en caso hipotético sí, porque todo tiende hacia eso, además el estado lo está favoreciendo,*

desde todas las instancias. Les importa un pimiento que sean analfabetos, pero sí que usen los medios tecnológicos ¿no?, entonces es la consigna de Sillicon Valley o el “ciberimperio”, claro, es así.

**SMR:** ¿Para el arte contemporáneo?

**EPR:** Sí.

**JM:** A mí las TIC en principio me interesan y creo que es algo que hay que trabajar porque está aquí, porque es interesante y porque los resultados suelen ser bastante buenos. Otra cosa es que no hay la disponibilidad de tiempo, ni de espacio para poderlas usar. Y con relación al arte contemporáneo, pues sí, es una herramienta más. Probablemente lo que pasa es que en la docencia es más difícil mantener un enfoque tan claro y tan determinado hacia esas prácticas ¿no?

**PRI:** Sí, yo creo que sí, y creo que lo voy a usar más, porque ahora al tener las aulas, y al tener pizarra digital, proyector, y todo este tipo de cosas, me va a permitir introducir en cualquier tema, pues por ejemplo, si hablo del color, mostrar algún videoartista que trabaje con ello, o sea, dándoles distintas visiones de lo que conocen, o de lo que no, de lo que siempre han visto y las nuevas cosas que se están haciendo, o sea que sí, se puede incluir más, y lo voy a incluir más.

**IMZ:** Pues si nos obliga la ley, por supuesto, y lleva mucho tiempo como hemos visto, y los resultados no siempre son buenos.

**SMR:** ¿Puede que sea por la organización?

Bueno ellos han podido usar varios días el aula de ordenadores, porque ha coincidido. Y creo que nuestro centro no está mal dotado de medios técnicos. El problema es siempre falta de previsión, y además hay que fomentar la creatividad, o no lo estamos consiguiendo, fomentándola sí, pero creo

que no lo conseguimos. No sé si demasiadas asignaturas, pero demasiados estancos. No damos unidad a los aprendizajes, no sé si por nuestra parte por el sistema que utilizamos, o por la falta de coordinación pedagógica. Posiblemente, tenemos poco tiempo para hablar de nuestros alumnos entre compañeros. Puedo decir que nos vemos en tres ocasiones, en las evaluaciones, y es tal cantidad de alumnos, que nos limitamos al listado de notas, con lo cual nada de coordinación en nuestras enseñanzas.

### Valoración de actitudes Grupo de “control”

**9. ¿Cree que los alumnos han llegado a los objetivos propuestos con la metodología que se ha practicado en este caso?, ¿Por qué?**

**EPR:** Bueno, pues a duras penas, que podemos poner...irregularmente, deficientemente. Principalmente por falta de interés hacia lo que han hecho.

**JM:** Sí, yo creo que la metodología ha sido adecuada, y sí que se han alcanzado los objetivos.

**PRI:** Yo creo que sí. Los alumnos han sido capaces de captar bien la idea, la intención, y luego ellos han podido desarrollarla bastante bien, y la verdad que ha estado bien.

**IMZ:** No, creo que no del todo. Porque como siempre, vamos a decir que es falta de madurez o de controlar el tiempo. Se aturden con cosas, el “ya lo haré, porque hasta la semana que viene no lo tenemos que tener”, con lo cual no prevén el tiempo del que disponen para entregar las cosas a tiempo, creo que una mala gestión del tiempo.

Ha sido difícil meterlos en el ritmo de la clase, teníamos un ritmo, trabajábamos aquí las láminas que se

*han hecho, entonces esto era responsabilidad suya de trabajar, poder traer documentación para poder trabajar en clase y eso es lo que no han sabido hacer. No están acostumbrados pero les ha dado pie a trabajar su responsabilidad.*

#### **Grupo “experimental”**

**10. ¿Cree que los alumnos han llegado a los objetivos propuestos con la metodología que se ha practicado en este caso?, ¿Por qué?**

**EPR:** *Sí, parece que en este caso se han enrollado más. ¿por qué? Igual habría que dar una explicación de contexto, pero han estado mejor.*

**JM:** *Sí, está bien, además a ellos les ha resultado bastante entretenido porque han visto que con esos recursos técnicos y con el programa que hemos usado, han podido hacer de una manera rápida y eficaz creaciones propias.*

**PRI:** *Yo creo que sí, que ha sido correcta. El mundo, todo esto de la imagen lo han sabido aplicar un poquito mejor y han podido desarrollar dentro de lo posible en cuanto a medios técnicos, algo, un poco más creativo, o sea que sí.*

**IMZ:** *Creo que en los de cuarto este problema no ha existido porque además tenían tres horas a la semana, eran tres días, y parece que han estado más conectados, lo tenían más presente.*

**11. ¿Y en relación a la utilización de la apropiación como estrategia didáctica para el aprendizaje de contenidos y como procedimiento creativo?**

**EPR:** *Bien, claro, interesante. Les amplía recursos y les mueve la imaginación.*

**JM:** *Sí. Además como procedimiento creativo, ellos han tenido que imaginar una historia a partir de esos fragmentos, y bueno, yo creo que sí, que ha estado*

*bien.*

**PRI:** *Pues mi valoración es buena, y creo que es necesario que este tipo de cosas se hagan en los centros, y que los chicos, que están acostumbrados a consumir audiovisual, entiendan cual es su lenguaje, porque hasta ahora, de literatura mucho, pero de imagen nada, por ejemplo, y cosas así, aunque esté muy bien lo uno y lo otro. Y si además lo relacionamos con el arte contemporáneo, pues genial.*

**IMZ:** *Interesante, bien. Es que es un poco de lo que se trata esta asignatura, es coger imágenes y estudiar para hacer nosotros, para crear nuevas ¿no?. Este grupo de tercero ha utilizado imágenes propias, pero en el de cuarto les ha venido muy bien poder cambiarle el significado y sentido a las imágenes, creo que lo han entendido muy bien.*

**12. ¿Le ha parecido interesante el planteamiento para la realización de la actividad práctica de la creación del vídeo?**

**EPR:** *Bueno en el caso del de control apenas han hecho algo. En relación a la propuesta del otro grupo, bueno sí, está un poco dentro de los patrones estándar que hay respecto a eso ¿si he entendido bien?. De las figuras femeninas que aparecen, y lo que pasa con ellas y son generalmente víctimas y sufren alucinaciones, y bueno, es como un factor sociológico, como que las mujeres son un elemento a perturbar. Bueno lo que creo es que hay una misoginia en general que hay para coger a la mujer y hacerla víctima.*

**JM:** *Me ha parecido interesante, sí.*

**PRI:** *Sí, me ha parecido interesante, la diferenciación entre los dos grupos, está muy bien, de hecho, era más creativa, la de tercero [grupo experimental], podían desarrollar mucho más las mezclas, la post-producción después, y luego tenían que crear tam-*

*bién una historia, y bueno, pues se han divertido, y eso está muy bien.*

**IMZ:** *En tercero estaban descolocados y los otros han sabido hacerlo mejor y ser más responsables. Pero el último grupo, no trabajábamos así, este año propuse que trabajaran aquí, en clase.*

**13. ¿En qué medida cree que el uso de las TIC ha sido favorable para una mirada más creativa hacia esa misma tecnología empleada?**

**EPR:** *Sí, claro. Pues a medida que les acerca con su mundo contemporáneo, es en lo que están inmersos continuamente, porque ver un museo, van una vez al año, cuando vayan, si van. Pero esto lo están viendo todo el rato, entonces esto es un tema de masas, “el medio es el mensaje”.*

**JM:** *Bueno pues, es una herramienta más con la que ellos pueden crear para hacer sus propias cosas ¿no?, y ver que hay diferentes herramientas y diferentes medios con los cuales pueden comunicar y plantear cuestiones ¿no?*

**PRI:** *Bueno, yo creo que siempre las TIC vienen bien para todo. Creo que cualquier aplicación, cualquier cosa, sea del tema que sea, de Plástica y tal, las TIC se ven muy bien, es muy rápido, directo y ellos lo captan en seguida, o sea que yo creo que son importantes para esto.*

**IMZ:** *No creo que el ordenador sea ya un elemento motivador, creo que lo ven algo rápido, algo de “copiar y pegar”, pero no se paran a pensar que lo que han aprendido, cómo se puede aplicar.*

**14. ¿Ha echado en falta otros materiales didácticos?**

**EPR:** *Hombre, si hubiera sido más complejo, sí, pero teniendo en cuenta que lo que han hecho ha*

*sido esquemático, el propio guión-tebeo es lo que han hecho.*

**JM:** *Hombre pues con el poco tiempo que hemos tenido, ha sido difícil aumentar los recursos didácticos ¿no? Yo creo que ha estado bien, pero hombre si hubiéramos contado con más medios, pues a lo mejor imágenes fijas que hubieran servido como pauta para recordar los fragmentos que ellos han trabajado y demás. Hubiera estado bien, pero bueno.*

**PRI:** *Pues sí se puede ampliar, pues se pueden hacer más cosas, pero el tiempo tampoco permite hacerlo mucho más, pero con los ejemplos que teníamos y recursos, pues se ha trabajado bastante bien. Si lo amplías puedes tener trabajo para todo el curso, es cuestión de desarrollar la idea mucho más, pero hay para mucho, o sea, hay camino, tema y posibilidades para largo.*

**IMZ:** *No, he echado en falta más horas para la asignatura, porque para el medio audiovisual hay que dedicarles más tiempo, parecido a lo que has dado lo dimos en Imagen y Comunicación, cuando se daba en cuarto y durante todo el curso. Es verdad que en todas las asignaturas les dan y les explican, en Lengua, vamos ya lo viste, unos comentaban “esta película ya la hemos visto”, y les sonaban imágenes de otras asignaturas. Les falta conectar un poco todo lo que ven en todas las asignaturas y ponerlas en práctica.*

**15. ¿Dónde cree que los alumnos han sido más participativos?**

**EPR:** *Pues en tercero [grupo experimental] claro, creo que en ambos les ha dado un puntito de amenidad. Pero en tercero les ha alterado un poco la monotonía, y yo creo que se lo han pasado bien, en tercero ¿no?*

**JM:** *Pues realizando sus propias creaciones y luego*

*compartiéndola con los demás, es decir, mostrándolas porque ese es el momento en el cual ellos encuentran más sentido a todo lo que estamos haciendo. Probablemente en el 4º curso [experimental] ha sido en el grupo que más participación y entusiasmo han mostrado, ¿no?*

**PRI:** *Han sido más participativos en tercero [experimental], aunque se han encontrado con dificultades técnicas, pero les preocupaba más el trabajo, tenían más interés en entregar, en hacer, en enseñar a los compañeros en entender lo de otros y disfrutarlo, y bueno los otros, quizás no se han metido tanto como hubiésemos deseado.*

**IMZ:** *En cuarto [experimental].*

**16. En general, y teniendo en cuenta tu observación ¿cuál ha sido la respuesta que has obtenido de los alumnos y alumnas en los diferentes grupos en cuanto al interés hacia lo que estaban haciendo?**

**EPR:** *Sí hombre, el interés sí, en el tercero [experimental]. En cuarto eran algo menos, igual de haber sido más, hubiera habido más opciones.*

**JM:** *Bueno son grupos que en sí son grupos complicados puesto que es el grupo en ambos casos que académicamente pues requiere o tienen más dificultades, ¿no?, de todo tercero y de todo cuarto. Entonces la participación y todo esto pues, se ve un poco aminorada ¿no? No recuerdo bien la pregunta que me has hecho. Sí, más en un grupo que en otro. Además debido a que los alumnos también muchos de ellos acaban de venir e integrarse a este sistema escolar, les resulta [difícil], incluso en el propio lenguaje que empleamos, pues un mundo diferente.*

**PRI:** *Pues la respuesta ha sido buena, en general buena. Con los de tercero quiero hacer un corto, y quizás, pongan en práctica todo lo que han aprendido con esta actividad, entonces yo creo que les va a valer mucho y les va a influir mucho el haber tenido estas prácticas “extras”.*

**IMZ:** *No sé qué decirte, en cuarto [experimental]. Yo no sé si por factor tiempo. Yo creo que sí que les interesa, y los vídeos que han hecho estaban bien. Lo que veo que en el grupo de tercero que el uso del móvil, que constantemente están con él, ni siquiera les motiva para hacer cosas diferentes, que ni siquiera requiere un nivel cultural e intelectual elevado, porque pueden decir, “me han dado unas prácticas, me han enseñado, cómo lo hago, cómo lo aplico a mi vida”, y creo que ha faltado esa reflexión en los estudiantes, más en los de tercero, pero también en los de cuarto.*

**17. Si estuviera el curso próximo en el centro, ¿lo incluirías como recurso en la programación?, ¿Cuál de las dos opciones?**

**EPR:** *Sí, sí, sí. Igual que hacemos cosas en carnaval. En fin como una actividad especial o recreativa. Y utilizaría el del material encontrado porque al pasarle un material interesante, divertido ¿no?, y que tiene posibilidad de juego, si es otro material, a lo mejor es mejor lo que hubieran hecho ellos. Es equivalente a alguien que recibe un material de antemano, si lo usa bien, con ingenio y con imaginación, no tiene porque ser de menor calidad que lo que haya hecho alguien, aunque sea original y si es más pobre de planteamiento, casi es mejor el montaje ¿no?. Pero eso depende de la calidad del trabajo en cuestión, no hay un criterio a seguir sistemático.*

**JM:** *Se podría incluir perfectamente, además cuando hablamos de imagen fija e imagen en movimiento, hay muchos temas que desde ambos planteamientos se pueden enfocar, o sea que sería apto. En cuanto al tema de apropiación, pues también porque vemos que las imágenes a las que están ellos continuamente usando, a la vez que ellos también las pueden manipular o alterar, también pueden haber sido manipuladas o alteradas, es decir, se puede activar un grado de conciencia que ellos pueden obte-*



ner a partir de ahí.

**PRI:** *Sí, incluiría totalmente, la opción del empleo de la apropiación, sí, y de hecho, lo quiero incluir, me ha gustado mucho y me ha abierto un nuevo campo y una nueva visión. Siempre había mandado que hicieran cortos, o que hicieran cosas, pero ahora ya incluso, a través del trabajo de otros vamos a darle otra visión, otra idea completamente distinta y así ellos son capaces de percibir mucho más las cosas, o sea que sí, yo lo voy a incluir.*

**IMZ:** *Pues no tenemos más remedio, porque se van a tratar los medios audiovisuales ¿no? Creo que las dos opciones son muy positivas, tanto las que tienen que construir ellos sus propias imágenes, como las que usan las de otros. Creo que lo fundamental, y lo hemos hablado en alguna ocasión es enseñarles a ordenar, las cosas que quieren hacer, lo que quieren contar y darles las herramientas para contarlos. Pero no sólo con las TIC, es decir, este es el objetivo que persigue un poco nuestra asignatura, un poco de orden, pararme a pensar qué voy a hacer, cómo lo voy a hacer y qué hacer para conseguirlo, esto con la propuesta de cuarto se ha visto más, ¿no?*

### **Valoración general de la experiencia**

**18. ¿Podría decir algún aspecto relevante que no se halla comentado y que quisiera que quedase constancia de ello?**

**EPR:** *Pues que a ver si sale alguien aficionado a estas cosas, y dejamos la “semillita”. De hecho, uno de los estudiantes lo comentó. Para los que ya saben un poco de que va puede ser una reafirmación, pero para los que sea un descubrimiento, lo mismo aprenden y le cogen gusto. Nunca se sabe, o sea que está bien, es un conocimiento y amplía sus miras, su planteamiento de actividades.*

**JM:** *Pues nada, que en principio a los alumnos este tipo de cosas les motiva y les gusta porque cambia un poco la rutina de la clase diaria con el profesor de siempre, cambia actividades, cambian, entonces me parece que es interesante. En cuanto al planteamiento está bien también, porque de vez en cuando ver como otra persona dirige está bien porque si no siempre nos miramos y nos vemos a nosotros mismos día tras día, y en ocasiones, interesa o viene bien ver a otra persona haciendo el mismo trabajo.*

**PRI:** *Pues bueno, todavía me cuesta pensar que no se haga mucho más esto y que en los planes de estudio, aunque viene lo de audiovisual, es “un caramelo envenenado” porque nos han recortado las horas de clase, con lo cual es aparentemente quedar bien. Pero tener menos horas de clase por curso, en los terceros desaparece directamente la asignatura de plástica, con lo cual va a desaparecer todo esto, y en los primeros, de tres horas, pasa a dos, o sea que por mucho que digan que lo van a incluir y tal, el tiempo material, no da para hacer todo lo que se podría hacer. Lo que quiero definitivamente incluir es que estoy preocupada, por esta historia de que el arte no interesa, o que simplemente no interesa que seamos creativos, las personas, por lo que me parece que es preocupante.*

**IMZ:** *Bueno, sí, yo creo que lo que resume esta actividad es que da igual lo que uses, te sueles encontrar con el mismo muro lo más rápido posible y entrego lo que me has pedido, “aprendo para el momento”.*

**SMR:** **Esto es todo y gracias por su atención. Espero que les haya gustado colaborar con nosotros.**

### 9.3. Secuencia didáctica del experimento

#### Justificación pedagógica y objetivo fundamental

Para la elaboración de esta guía, tenemos en cuenta de forma general y en ambos casos, el grupo que se somete al experimento y el que no, el análisis sobre el sentido y metodologías en el proceso de construcción de obras visuales. Al estudiante se le van a facilitar herramientas para la creación audiovisual en el contexto de la representación experimental. Propuesta que se adaptará a su nivel, características psicológicas y sociales.

Nuestro propósito de forma general es poder analizar imágenes en distintos formatos y medios audiovisuales identificando estrategias recurrentes para la elaboración de la narración y expresividad.

De este modo se conseguirá un mayor conocimiento del medio que nos rodea, inspirándonos en la ambigüedad de la información, que estimule la interpretación personal y el pensamiento independiente, aumentando además su capacidad creativa y expresiva.

#### OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Conocer los elementos y conceptos básicos morfosintácticos y semánticos del lenguaje audiovisual.
- Realizar análisis de imágenes de forma intuitiva y crítica.
- Saber identificar las funciones expresivas y narrativas de los elementos tratados, así como su aplicación en una creación propia.
- Manejar y familiarizarse con las herramientas de producción de vídeo y audio, así como fomentar un uso crítico y creativo de los mismos.
- Valorar las propuestas audiovisuales experimentales en el arte contemporáneo.

- Colaborar de forma activa en las actividades propuestas en clase respetando ideas de otros y turno de palabra.
- Valorar Internet para investigar y como medio de difusión y comunicación.

#### CONTENIDOS

Los contenidos a los que se hace referencia en el texto legal vigente en relación a la ESO (RD 1631/2006)<sup>I</sup> comprenden el tratamiento del audiovisual tanto a nivel análisis (saber ver para comprender) y también la experimentación de diferentes técnicas y recursos para la creación de mensajes propios (saber ver para expresarse). Este bloque de contenidos es similar en los dos ciclos de la ESO.

En el primer ciclo, están detallados los contenidos en relación al “Entorno audiovisual y multimedia”, y en el segundo ciclo entorno a “Imagen y sonido”, que son aquellos que de forma específica trata la imagen audiovisual<sup>III</sup>.

#### Conceptos

- Elementos básicos del lenguaje audiovisual: Morfosintácticos y semánticos.
- Características de las imágenes: tipos de plano, movimientos de cámara, ángulos, etc.
- Características de los elementos sonoros.
- Realidad y mediación de la imagen.
- Formas narrativas y no narrativas audiovisuales. Edición básica. Manejo de la línea del tiempo.
- Mover, cortar, transiciones, etc.
- El montaje. El ritmo y el tiempo.

II. La puesta en práctica de esta secuencia didáctica está prevista para diciembre del 2014. Debido a que en este momento todavía no se ha aplicado la ley educativa LOMCE, ya que en el caso de la Comunidad de Madrid será a partir del curso académico 2015-2016.

III. Según las indicaciones del texto legal, la interrelación de estos bloques es evidente, y puede ser normal que en las distintas secuencias de aprendizaje que se den en el aula, es posible que se trabajen varios bloques de contenidos de forma simultánea como por ejemplo en el primer ciclo, relacionado con el bloque de “Observación” o “Experimentación y descubrimiento”; o en el segundo ciclo, con el de “procesos comunes de la creación artística”. La indicación o recomendación citada en este Real Decreto hace referencia a la coherencia que se debe tener en la relación de contenidos en el diseño y planificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay que comentar que después del inicio del experimento, se publica el currículo oficial de Secundaria en Madrid mediante el Decreto 48/2015 del 14 de mayo de la Comunidad de Madrid, por lo que además de cambiar la denominación de la asignatura, pues pasa a denominarse Educación Plástica, Visual y Audiovisual, cambian los contenidos dividiéndolos en Bloques.

No obstante y como el presente trabajo se desarrolla en el periodo de vigencia del anterior decreto y ley, citamos a éste.



## Procedimientos

- Participación activa en los análisis de fragmentos audiovisuales identificando los elementos del lenguaje audiovisual
- Identificar de los distintos recursos expresivos y narrativos de distintos fragmentos audiovisuales.
- Realización de un fragmento audiovisual basado en el tema propuesto.
- Utilización del *software* libre para edición y montaje audiovisual.

## Actitudes

- Interés hacia las funciones expresivas y narrativas de los diferentes mensajes audiovisuales artísticos y no artísticos.
- Interés hacia obras contemporáneas que utilicen formato audiovisual.
- Participación activa en clase.
- Colaboración en grupo respetando los diferentes conocimientos y ritmos de trabajo.
- Valoración de las posibilidades creativas de los adolescentes y jóvenes.

## METODOLOGÍA

El tipo de grupos que se han previsto para el experimento (control/experimental) van a tener puntos de encuentro, pero habrá algunos aspectos diferentes en cuanto a la metodología.

**Cuadro 16. Diferencias metodológicas entre grupo experimental y control.**

Grupo de control	Grupo experimental
<ul style="list-style-type: none"> <li>- En las sesiones habrá una clara división entre explicación teórica dirigida por parte del profesor y aplicación práctica mediante el análisis de ejemplos de forma individual. Ejemplos prefijados por el profesor.</li> <li>- Explicaciones a partir de conceptos.</li> <li>- Esquemas realizados en la pizarra.</li> <li>- En relación a las actividades prácticas, primero se hará una explicación de cómo utilizar los instrumentos para la realización.</li> <li>- Trabajo de acuerdo a un tema propuesto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al principio de la sesión se realizará una breve introducción por parte del profesor para posteriormente organizar pequeños debates para el análisis de ejemplos elaborados de forma conjunta (docente-discente).</li> <li>- Utilización de algunos ejemplos propuestos por los alumnos.</li> <li>- Se parte de los propios ejemplos para hacer las explicaciones de los contenidos. Se les informará de algunos recursos y herramientas posibles para realizar la actividad práctica, pudiendo ellos aportar otros.</li> <li>- El punto de partida para la realización del trabajo será propuesto por el docente con modificaciones creadas de forma consensuada en cada grupo.</li> </ul>
<b>Base metodológica:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asimilación de conceptos: deductivo.</li> <li>- Procedimientos: Se acentúa la actividad explicativa del docente y la actividad guiada por el mismo en la parte práctica.</li> <li>- Valoración del aprendizaje.</li> </ul>	<b>Base metodológica:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asimilación de conceptos: Utilización del razonamiento inductivo y de comparación.</li> <li>- Procedimientos: Se acentúa la participación activa del discente y del docente.</li> <li>- Valoración de la comprensión y exploración.</li> </ul>
<b>Recursos:</b> material audiovisual aportado por el docente. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Móvil para grabación vídeo.</li> <li>- Software libre para edición de vídeo.</li> <li>- Otros: apuntes, papel, lápices, rotuladores, etc.</li> </ul>	<b>Recursos:</b> Material audiovisual aportado por el docente y por el alumno. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Internet.</li> <li>- Software de edición de vídeo.</li> <li>- Software de descarga de vídeo.</li> <li>- Otros: apuntes, papel, lápices, rotuladores.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

La diferencia metodológica expuesta en cada caso es según el material empleado por la variación de la propuesta. Y la actitud del docente con respecto a la aplicación de la secuencia de aprendizaje.

Comentadas las variaciones que se van a adoptar en un grupo y otro, se indicará que en ambos casos se utilizará la estrategia organizativa en grupo en las actividades de tipo experimental y prácticas. En ambos casos, dependerá del número de alumnos en el grupo y su adecuación al aula.

En el grupo experimental se acentúa esta organización y la conciencia de grupo. Los participantes deben de poner en juego sus diferentes habilidades, posibilitando en cada momento la valoración de los demás sobre estas capacidades.

En ambos casos (grupo de control, grupo experimental) se buscará la utilización de diferentes momentos comunicativos como es hablar, escuchar y respetar la opinión del otro, puesto que las actividades están diseñadas en ambos grupos para incentivar la participación, por lo que ésta será clave a la hora de evaluar diferentes aspectos.

### **ACTIVIDADES: DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO**

El tipo de actividades en ambos casos serán similares en cuanto el tipo de actividad empleada. La diferencia en ambos grupos consistirá básicamente en la metodología empleada, como ya se ha comentado anteriormente y la forma de presentación y algunos ejemplos utilizados.

#### **Actividades de enseñanza-aprendizaje**

- Actividades de introducción/ reflexión. “¿Realidad o ficción?”

En primer lugar se desarrollará una batería de preguntas sobre una secuencia de la película de “La clase” y de un programa de Tv de “hermano mayor”, con el fin de obtener algunas ideas previas sobre el tema y sobre el resto de contenidos que se van a desarrollar en las siguientes sesiones.

Se ha propuesto esta actividad como reflexión porque deberán averiguar qué tipo de recursos visuales y sonoros se han empleado. Según lo que piensen, deberán razonar la respuesta, y además lo harán de una manera participativa, sin necesidad de tener conocimientos específicos sobre el tema por lo que podrán participar todos.

En el caso de conocer las herramientas y conceptos, se insistirá menos o más dependiendo de los resultados.

- Se ha propuesto como actividad de motivación y/o reflexión análisis de fragmentos después de cada bloque de contenidos.

Esta actividad nos servirá también para identificar si habían reparado en las cualidades del sonido acompañado de imágenes en movimiento, en lo tocante a la aportación de significado, reforzar el discurso del texto, tanto en cine como en los videoclips, y otros, o bien en la caracterización de un personaje. Para ello, habrá que reparar en los objetos, la actitud, la vestimenta, las acciones de cada personaje.

Otras actividades de reflexión e introducción se pueden orientar en la misma dinámica y procedimiento, pero en este caso, los contenidos van a depender del interés mostrado por los alumnos ‘*in situ*’ en el contexto de enseñanza-aprendizaje.

- Actividades de desarrollo. Todas las actividades irán introducidas por explicaciones breves o de

duración media según la complejidad de los contenidos y los inconvenientes en su comprensión. En ambos grupos se utilizarán ejemplos similares o iguales presentados de diferente manera. En el grupo experimental se les mostrarán ejemplos de modificaciones realizadas sobre el material audiovisual para que identifiquen las nuevas aportaciones en la pieza. Además en los ejemplos utilizados en el grupo experimental se intentará que los contenidos se muestren de forma inclusiva, de tal manera que vayan identificando elementos que se están viendo.

Pues se pretende que los alumnos alcancen los objetivos de forma más o menos simultánea, a pesar de que se comprende que no es un grupo heterogéneo y por eso hay que contemplar diferentes niveles de profundidad en las actividades.

La explicación ha de ser concisa, apoyada con imágenes. En la audición de las bandas sonoras, por ejemplo, se les enseñará a relacionar el tipo de música que suena con la temática de la película, valorando la sensación que la música transmite con la temática. Así en las películas de acción la música transmite viveza mientras en las películas románticas la música, al ser más melodiosa, transmite pasión. Así como por ejemplo el tipo de instrumentos.

De forma continua se harán preguntas del tipo “¿Cómo definiríais el ambiente de la escena?”, “¿Cuáles son los elementos visualmente más llamativos?”, etc.

Otra actividad consistirá en descubrir los diferentes tipos de instrumentos que suenan en función de las sensaciones que se intenta transmitir.

En la parte más procedimental de esta propuesta se plantearán trabajos que puedan realizar en clase mayormente para que el profesor realice un control y seguimiento del desarrollo de la práctica.

En el caso del GC puede ser previsto que graben imágenes tanto dentro como fuera del centro escolar, y para el GE que busquen información y material audiovisual en clase y en casa, además de comprobar y valorar las posibilidades de los diferentes recursos existentes.

Para facilitar la actividad a los/as alumnos/as, que en muchos casos resulta nueva para ellos/as, se van a dar en ambos casos pautas para su realización.

No obstante estaremos abiertos a cualquier iniciativa que los alumnos quieran mostrar, para favorecer el desarrollo creativo y la capacidad de decisión de cada uno.

Actividades de ampliación y refuerzo. Las actividades de ampliación pueden ir orientadas al desarrollo en profundidad de aspectos tratados en clase y que resulten interesantes para el alumnado para poder aplicar los conceptos tratados de forma procedimental, y también para seguir explorando nuevas posibilidades creativas de forma más autónoma.

En cuanto a las actividades de refuerzo, la primera medida utilizada será realizar un seguimiento más personalizado del estudiante, y apoyar con recursos extra las actividades, como apuntes, guías, webs, información, etc.

### **Temporalización de las actividades**

Esta secuencia de aprendizaje se propone para ser desarrollada en 5 sesiones cada una de ellas prevista de 55 minutos. La variación del número dependerá de si existen problemas técnicos que nos impidan desarrollar las actividades con normalidad. No obstante, para ello se recurrirá a la planificación y comprobación de todos los elementos instrumen-

tales-técnicos y espaciales para evitar contratiempos.

Si es posible, se puede dejar una parte de la sesión última para el visionado de los vídeos realizados en clase, y proponer un pequeño debate sobre los resultados.

#### **Primera sesión.**

20-30'. Los primeros veinte minutos se dedicarán a hacer preguntas para la detección de ideas previas sobre conceptos y procedimientos a desarrollar y visionado de fragmentos audiovisuales. En el caso de conocer las herramientas y conceptos, se insistirá menos o más dependiendo de los resultados.

30-20'. El resto del tiempo se explicará conceptos básicos del lenguaje audiovisual a través de fragmentos audiovisuales de diferente procedencia y se compararán soluciones expresivas de una misma cuestión.

#### **Segunda, tercera y cuarta sesión**

40'. Análisis de ejemplos. Formas no narrativas y narrativas.

10'. Se introducirá la práctica que se va a realizar en los próximos días. Características del fragmento audiovisual.

Elaboración de grupos, repartición de roles y puesta en común de la actividad práctica. Se recordará a los alumnos que pueden trabajar en el aula o fuera de ella.

#### **Grupo de control**

##### **Quinta sesión**

30' Puesta en común de los grupos sobre el material audiovisual aportado. Valoración y adecuación a la idea. Planificación de las grabaciones. Elaboración de *storyboard* o guión gráfico. Tienen que traer ma-

terial videográfico que elaboren ellos de 40'' cada uno, música, canciones, etc

20' Utilización del *software* para el montaje de las imágenes. Desarrollo de la práctica. Para aquellos que no estén familiarizados con el *software*, se facilitará una guía o tutorial para la utilización de las principales herramientas como importación de imágenes y sonidos, efectos para unir frames y variación de sonido, colocación de texto, *timeline*, etc., y la exportación de nuestro trabajo y formato.

#### **Sexta y séptima sesión.**

50'. Continuación y finalización de la práctica.

#### **Octava sesión**

50' Presentación de la práctica, Autoevaluación.

#### **Grupo experimental**

##### **Quinta sesión**

30' Puesta en común de la idea a desarrollar y de la adecuación del material preseleccionado. Exploración en Internet de los diferentes recursos.

Elección del vídeo con el que trabajar, y búsqueda del material para realizar la mezcla.

Elaboración de guión gráfico.

20' Utilización del *software* para el montaje de las imágenes y sonidos. Desarrollo de la práctica. Para aquellos que no estén familiarizados con el *software*, se facilitará una guía o tutorial para la utilización de las principales herramientas como importación de imágenes y sonidos, efectos para unir frames y variación de sonido, colocación de texto, *timeline*, etc., y la exportación de nuestro trabajo y formato.

### **Sexta y séptima sesión.**

50'. Continuación y finalización de la práctica.

### **Octava sesión**

50' Presentación de la práctica. Valoración en grupo y autoevaluación.

## **EVALUACIÓN**

### **Criterios de evaluación**

- Conoce los elementos y conceptos básicos del lenguaje audiovisual. Morfosintácticos y semánticos.
- Realiza análisis de imágenes de forma intuitiva y crítica.
- Es capaz identificar las funciones expresivas y narrativas de los elementos tratados.
- Maneja las herramientas y recursos conceptuales y técnicos adecuados para la producción de un fragmento propio.
- Tiene una actitud crítica ante los mensajes audiovisuales tanto los propios como de otros.
- Colabora de forma activa en las actividades propuestas en clase respetando ideas de otros y turno de palabra.
- Valora Internet y otros recursos multimedia para investigar y como medio de difusión y comunicación.

### **Instrumentos de evaluación**

La observación de la actividad diaria de los alumnos, según una escala de observación con los siguientes ítems:

- a) La corrección de las tareas asignadas.
- b) Actividades previstas fuera del horario escolar.

c) Trabajo en grupo: colaboración y participación  
Práctica propuesta en clase.  
Participación activa en clase.  
Autoevaluación.

## **ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

### **Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo**

Entendemos que los alumnos poseen diferentes particularidades en cuanto a las ideas previas en relación al tema tratado, a la motivación y a la actitud ante el aprendizaje, y otras características de tipo cognitivo, social y psíquico o somático, que implica que en muchos casos se apliquen adaptaciones curriculares moderadas o significativas.

Las propuestas para tratar estas necesidades educativas especiales que pueden relacionarse con los diferentes componentes del curriculum, pero sobre todo por el diseño de la secuencia expuesta, se hará referencia a medidas de atención a la diversidad en relación a la importancia de los aspectos procedimentales sobre los conceptuales; la metodología en cuanto a las actividades de ampliación y refuerzo, la aplicación de un método de trabajo colaborativo; o el empleo de materiales diversificados; y en relación a la evaluación en cuanto a los modos.

### **Informe sobre las competencias trabajadas**

- **Competencia cultural y artística.** La formulación de nuestra guía didáctica y su aplicación permite contribuir al desarrollo de esta competencia básica en algunos niveles o aspectos. En primer lugar se trabajarán habilidades y actitudes que le permiten acceder a distintas manifestaciones de pensamiento, perceptivas, comunicativas, de sen-

sibilidad y sentido estético. Puesto que se hará hincapié, teniendo en cuenta las motivaciones del alumno, en que se aprecie y disfrute el hecho artístico, incidiendo especialmente en este aspecto para que conciban producciones artísticas audiovisuales como una forma de expresión artística de nuestro tiempo de igual relevancia que la pintura, escultura y arquitectura.

Analizando, comprendiendo procedimientos de creación audiovisual con un marcado carácter artístico, se ha puesto de manifiesto en todo momento las relaciones y diferencias entre formatos, el tipo de narración, montaje y las posibilidades comerciales de uno y otro.

- **Competencia social y ciudadana:** Nuestra preocupación se centra también en que el alumnado a través del arte comprenda la sociedad en la que vive, advierta su pluralidad. En el plano práctico se pone el acento para hacer de la vida escolar un espacio democrático donde puedan convivir sin conflictos, de manera respetuosa y solidaria.

En la práctica, en los debates previstos o que surjan de modo espontáneo, pues es parte de los objetivos didácticos que se han formulado, se aplicarán normas sociales que regulan la comunicación. Se respetarán y valorarán las opiniones de los demás como las propias.

- **Competencia en comunicación lingüística.**

En los debates se trabajará la habilidad de escuchar, dialogar y hablar. De tal manera que empiece a usar el vocabulario propio de su nivel y el uso correcto del el área de EPV.

Así que se fomentará expresar e interpretar de forma oral sobre todo pensamientos, emociones, vivencias y opiniones. Esta parte se trabajará en los debates que surjan.

- **Competencia en el tratamiento de la infor-**

**mación y competencia digital.**

En esta propuesta o secuencia de aprendizaje se trabajará en varios momentos. Las TIC como instrumento de trabajo se tratará en la realización del fragmento audiovisual y se manejará un programa para realizar el montaje de imagen y sonido, por lo que comprobarán la posible aplicación de las TIC para la creación artística, por eso es imprescindible que añadamos ejemplos de varios artistas que usan estos medios, para que comprueben el reconocimiento de los mismos.

Para buscar información que les sirva de guía e inspiración, se estimulará tanto el uso de Internet como fuente de ideas y de información. En este caso se potenciará el uso de webs donde se pueden visualizar vídeos de manera gratuita, con el fin de que sepan buscar información, gestionarla y utilizarla con fines didácticos.

- **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:**

En este caso, se tratará de que reflexionen sobre los efectos del desarrollo de la tecnología, no sólo en el arte sino en otros ámbitos de conocimiento. De cómo también el desarrollo del arte en el presente siglo se ha visto afectado por las nuevas tecnologías hasta producirse una estrecha relación entre arte, ciencia y tecnología.

- **Competencia para aprender a aprender:**

Con la reflexión sobre los procesos y la experimentación creativa en el desarrollo de las actividades.

En los trabajos en los que tengan que buscar información según el tema propuesto, se hará de una manera colaborativa y tendrán que transformarla en conocimiento propio, es decir, tendrán que imprimir en su trabajo conclusiones personales. Sobre todo en la reflexión sobre el tema propuesto en relación

a algún aspecto de otra cultura que hayamos adoptado recientemente y valorar tanto lo positivo como lo negativo.

También en referencia a los componentes de la imagen en movimiento, se facilitarán algunas pautas para que en futuras ocasiones puedan identificar el elemento sonoro y/o musical, el componente literario “la historia”, y el componente visual, como parte vital en la narración, y las distintas maneras de combinar texto, sonido e imagen.

• **Competencia en autonomía e iniciativa personal:**

En los diferentes momentos de análisis e interpretación, en este caso en torno a los distintos ejemplos de fragmentos audiovisuales de distinta procedencia y obras de artistas contemporáneos, también es importante que se fomente que ellos mismos sean capaces de tener decisión por aportar comentarios, opiniones e ideas, siempre y cuando respeten a sus compañeros y razonen sus aportaciones. Para este punto, son importantes las estrategias de motivación, para despertar en ellos interés y suscitar acción y no pasividad. Este es el caso de las actividades de reflexión.

En la parte procedimental, se darán pautas para que las ideas que surjan sean realizables y se ajusten a los objetivos fijados, para que futuras ocasiones cuando emprendan un proyecto con el mismo formato, puedan anticiparse a los posibles inconvenientes en su realización y puedan madurar sus ideas.



## 9.4. Material didáctico de apoyo

### 9.4.1. Relación de los ejemplos propuestos

En lo siguiente se hará una relación de los ejemplos que se han propuesto para el análisis en el desarrollo de nuestra investigación.

El orden que se ha establecido es el de aparición durante las sesiones.

Escenas de . 1ª sesión. “La clase”. Cantet.

Presentación: [04:30- 05:08]

Desarrollo acción: [01:18:15- 01:18:35]  
[01:25:00- 01:26:13]

Finalización, desenlace: [01:04:54- 01:07:27]

“Hermano Mayor”, 3x2 Julio Alberto.

Presentación: [00:00-0 0:17]

Desarrollo acción: [03:00- 03:26]  
[46:43- 52:28]

Finalización, desenlace:[39:46- 41:30]  
[48:20- 51:40]

Planos cortos y medios

(2012). Hay una cosa que te quiero decir. Duración:  
[07:30-8:00]

(2009). Los reptiles. Duración:[04:38-05:16]

(1971). La naranja mecánica. Duración: [01:13:20  
- 01:14:20]

(2014). Spettrografia di una battaglia. Duración:  
[00:52- 01:26]

Planos largos

(2008). Breaking Bad. 2X2 “Grilled”. Duración:  
[11:23-12:00]

(1997). Abre los ojos. Duración: [01:09-03:00]

Ángulos de cámara

Plano Cenital. (2009). Ágora. Duración: [51:40-  
52:30]

Picado y contrapicado. (1991).El Silencio de los  
corderos. Duración: [01:13:24- 01:14:38]

Rockanrolla. Duración: [28: 57- 40:14]

Subjetiva. (2011) The Amazing Spiderman. Dura-  
ción: [54:35- 54:46]

Ángulo Imposible. (2005) Sin City. Duración:  
[50:04- 50:16]

Movimientos de cámara

Paneo lateral y grúas. (1963). Ocho y medio.  
Duración: [00:15-00:60]

Travelling de seguimiento. (2000). Réquiem por un  
sueño. Duración: [02:57-03:32]

Travelling de descubrimiento.(1980).El

Resplandor. Duración: [34:50-35:35]

Travelling de presentación. (1971).La naranja  
mecánica. Duración: [01:00- 01:36]

Cámara “semisubjetiva”. (2000) Réquiem por un  
sueño. Duración: [45:43- 46:00]  
[57:50-58:20]

Travelling otro formato (videoclip)

Cousins (2010).Duración: [00:54- 01:19]

Frozen (1998). Duración: [00:00-00:30]

Combinación grúa y movimiento lateral. (2003) Kill  
Bill. Duración: [01:10:00- 01:10:30]

Movimientos ópticos

Zoom (2009). Modern Family. 6X9. Duración  
[08:40- 09:26]

Retrozoom o “dolly” zoom. (1958). Vértigo.  
Duración: [01:34:00 -01:34:35].

Banda de sonido

Introducción. (2006). Piratas del Caribe. La

Maldición de la Perla Negra. Duración: [08:30-09:09]

Música de presentación de un personaje o momento clave en la narración.

(1975). Tiburón. Duración: [16:45-18:25]

(2003). Kill Bill. Duración: [05:22- 06:03]

[01:10:45-01:11:35]

Intensificación. (1996). El paciente inglés.

Duración: [02:10:30-02:11:30]

(1980). El Resplandor. Duración: [01:34:46-01:36:31]

Silencio. (2002). Silent Mountain. Duración: [00:28-00:45]

(2006). Babel. Duración: [01:06:29- 01:09:39]

Efectos de sonido. (1995) Heat. Duración: [01:43:15- 01:44:34]

Diálogo. (1993). Kika. Duración: [30:30- 32:00]

(1994). Pulp Fiction. Duración: [17:25-19:00]

Sonido asincrónico. (2008). Duración: [00:00-02:30].

Descripción y análisis de un fragmento: (2014).

Fervor Excerpt. Duración: [00:10: 03:20].

#### Montaje y recursos estilísticos

Introducción. (1922). Efecto Kuleskhov. Duración: [00:00-00:32]

(1968). Psicosis. Duración: [45:10- 46:30]

Montaje (2008). The End. Duración: [00:00-01:17]

(1978). Technology Transformation: Wonder

Woman. Duración [00:19-01:22]

Aplicación del montaje conceptual. Recursos estilísticos.

(1936). Tiempos modernos. Duración: [01:12-01:34]

(2002). Para todos (anuncio publicitario). Duración:

[00:00-00:32]

(1929). Un perro andaluz. Duración: [01:08- 01:28]

(2012). Essays on realitys. Duración: [00:00 -00:45]

(2013). El Intermedio (videos manipulados) Duración: [00:00-00:10]

(2010). The new wall Painted. Duración: [00:00-01:11]

Escena análisis.

(1998). Barrio. Duración: [01:27:10-01:30:00]

Aplicaciones del montaje. Ritmo y representación del tiempo en el medio audiovisual.

(2000). Deseando amar. Duración: [14:53-15:56]

(1971). La naranja mecánica. Duración: [18:08-19:18]

(2002). Ciudad de Dios. Duración: [00:05- 01:20]

(1988). Differents Trains. Duración: [002:15-002:55]

Representación del tiempo en diferentes formatos

(2008). French Roast.

Duración: [00:00-01:43]

(2005). Cómo conocía a vuestra madre 1x1.

Duración: [001:38]. [002:25]

(2002). Ciudad de Dios. Duración: [001:52- 04:04]

(2000). Réquiem por un sueño.

Duración: [46:26- 47:00]

[14:45- 15:11]

(2002). Going forth a Day. Duración: [00:00-0 0:37]

(2002). Emergence. Duración: [00:00- 01:10]

(2000). Deja Vú. (Video arte). Duración: [00:00-00:40]

#### Videos del postest

Para la realización de este instrumento nos hemos valido de videos. Estos son:

“Composición 1” [00:10-00:34]

“Fitzpleasure” [00:26-00:48]  
 TP Susana [00:55-02:00]  
 Differents trains [00:09-00:39]  
 Abstract emotions [01:22-01:40; 02:10-02:25]

Y Para el análisis de una escena (pregunta 4, post-test)  
 El silencio de los corderos (1991) [01:37:48-01:44:35]

Para poder consultar estos vídeos, es necesario entrar en el enlace<sup>IV</sup>: <https://vimeo.com/album/3553139>

anterior, aunque la descripción de los mismos se remite únicamente a su clasificación, que consta de 19 categorías. Todos los efectos están en formato MP3. La descarga es desde la misma lista de efectos. Todos los efectos se pueden utilizar con total libertad<sup>V</sup>.

#### **Plataforma de visualización en línea**

YouTube. Podrás descargar los vídeos de YouTube de forma gratuita en por ejemplo web como “clip converter” o “youtube converter”.  
 DailyMotion.  
 Vimeo.

#### **9.4.2. Otro material didáctico.**

##### **Material de apoyo para la práctica “el vídeo menos visto”**

Este listado corresponde a información facilitada a nuestros alumnos durante la investigación:

#### **Descarga de vídeos**

Beachfront B-Roll: Puedes descargar clips en HD y fondos animados.

Videvo: Ofrece cientos de vídeos para su descarga. Los videoclips se organizan en diversas categorías para una navegación fácil.

Open Footage: Vídeos de alta calidad para libre descarga organizados en categorías.

#### **Bancos de sonidos**

Efectos de sonido gratis

Jamendo

Freesound

FX Sonido Contiene más sonidos que la página

IV. Este enlace engloba un conjunto de vídeos agrupados en una “carpeta” empleados a lo largo de la investigación. En este caso nos interesan aquellos con la denominación “sesión” en su título, tal como se ha dispuesto en la observación participante.

En el caso de los vídeos del posttest es necesario consultar los vídeos con el mismo nombre.

V. Esta información ha sido sacada de <http://www.genbeta.com/multimedia/10-sitios-para-descargar-gratis-efectos-de-sonido>

En lo siguiente se adjunta un ejemplo del tutorial que se ha administrado de los alumnos para el manejo del programa informático de edición de vídeo (AVS Editor).

## 1. Partes del programa

A)

Selección de fuente para su proyecto

Importar media  
Capturar desde cámara  
Capturar pantalla

Crear proyecto nuevo

Proyecto actual

EL primer paso es "crear proyecto nuevo"

Visualización de nuestro montaje

AVS Video Editor

Archivo Editar Mostrar Ayuda

Biblioteca media Proyecto Imagen Audio

Importar  
Capturar  
Capturar pantalla

Carpetas

Proyecto actual 2  
Samples 31  
Backgrounds 65

Menú superior

1

2

3

Área de archivos y efectos

1. Aquí arrastramos los clips de vídeo

2. arrastramos los EFECTOS

3. arrastramos el texto

1. Arrastramos música

B) Incluir archivos de video y música

Importar

Capturar

ARRIBA IZQUIERDA. Cada vez que queramos incluir un video, música o imagen tenemos que hacer lo mismo: "IMPORTAR MEDIA" y seleccionar de la carpeta donde tenemos el archivo de imagen o video.

## 2. Montaje de vídeo

### Cortar vídeos y reducir tiempo

A)

Cuando arrastramos el vídeo a la primera fila de nuestra parte de abajo, vemos que encima nos aparece un botón que se llama "recorte". Hacer un click.

Recorte

Hacer click aquí y nos sale una pantalla

B) Esta es la pantalla que aparece

En la barra azul, tenemos que deslizarlo a la izquierda o la derecha para cortar la escena que queremos

2.1. Efectos de vídeo

Con estas opciones podemos cambiar el color del vídeo, y hacer que la imagen parezca un puzzle o pintura.... Aquí podemos poner en juego nuestra creatividad.

Pinchamos en este botón de la barra del medio

Se abre los efectos. Escogemos el que más nos guste y lo arrastramos a la segunda fila abajo

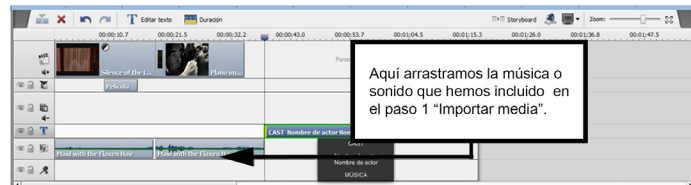
## 2.2. Transiciones de vídeo

- A) Esta herramienta sirven para enlazar dos vídeos para que haya una unión entre ambos. El que más se utiliza es fundido a negro o "flash dark". Cuando activas el botón de transiciones te aparecen todas las opciones y abajo se abre otra pantalla.



Cuando arrastras una transición aparece en medio de los dos vídeos un cuadrado de color.

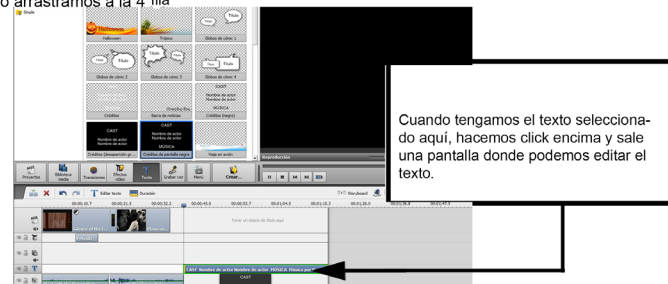
## 2.3. Añadir música



Aquí arrastramos la música o sonido que hemos incluido en el paso 1 "Importar media".

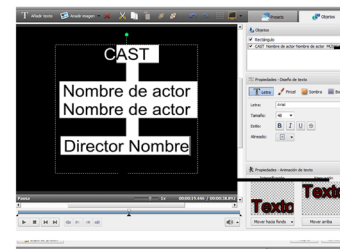
## 3. Añadir texto o los "créditos" a nuestra película

Para incluir el título de la película, quién la realizado, la música y demás, debemos de hacer un click al botón de la barra de en medio. Lo arrastramos a la 4 fila.



Cuando tengamos el texto seleccionado aquí, hacemos click encima y sale una pantalla donde podemos editar el texto.

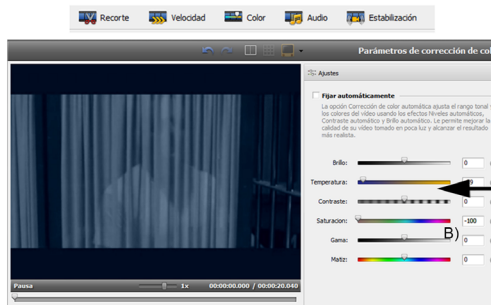
...continuación Pág. 3



Hacemos click aquí y seleccionamos el texto, lo borramos y escribimos lo que queramos. Luego damos a aceptar.

## 4. Otros

- A) En la barra de herramientas abajo indicada, encontramos la opción de "color". Si hacemos click en ese botón nos saltará una pantalla donde podremos modificar el color.



Deslizamos las flechas de la derecha para cambiar los ajustes

## 5. Guardar el proyecto y el video definitivo

- a) Para crear el proyecto tenemos que ir al menú de la parte de arriba del programa e ir a "Archivo" "Guardar como". Grabaremos el archivo para que podamos seguir trabajando el día próximo.

- b) Para grabar el video definitivo tenemos que ir al botón de nuestra barra de herramientas, donde están los otros botones de "transiciones", "efectos", etc., y damos al botón crear. Automáticamente nos saldrá una pantalla que nos dirá dónde nos ha dicho el/la profesor/a donde guardarlo.



### 9.5. Ejemplos de piezas audiovisuales realizados por los estudiantes

Para la visualización de los vídeos de los estudiantes hemos optado por subirlos a una plataforma de visualización *online* para que los mismos tuvieran más difusión. El enlace es:

<https://vimeo.com/album/3553139>, “Vídeos alumnos IES de Madrid, 2015”

Hemos intentado así mismo preservar la identidad de los realizadores no incluyendo sus nombres o apellidos, dejando en la mayoría de los casos sólo el título.